

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ
ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΜΟ
ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

Χριστίνα Ι. Ρούση – Βέργου

Μέλη τριμελούς:

Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ (Επιβλέπουσα)

Ελένη Διδασκάλου, Αναπ. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ (Μέλος)

Γεώργιος Κλεφτάρας, Καθηγητής ΠΤΕΑ (Μέλος)

Βόλος, Μάρτιος 2017

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Χριστίνα Ι. Ρούση - Βέργου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο

*ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΩ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» ΣΤΟ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ,*

αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ Ι. ΡΟΥΣΗ - ΒΕΡΓΟΥ

Περίληψη

Ο εκφοβισμός και τα περιστατικά βίας αποτελούν ένα σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία, ιδιαίτερα στα Γυμνάσια, που υπονομεύουν σοβαρά την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού και το εμποδίζουν να ωφεληθεί εκπαιδευτικά. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόζεται σε επίπεδο τάξης και στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης συμπεριλήφθηκαν οι μεταβλητές: α) έκταση θυματοποίησης, β) βαθμός εκλαμβανόμενης ασφάλειας στο σχολείο, γ) εκτιμώμενη αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και δ) στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα, διάρκειας 8 δώρων ενοτήτων, πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2012-2014 και συμμετείχαν 932 μαθητές και οι καθηγητές τους, από 14 σχολεία της Θεσσαλίας (τα 2 συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου). Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, έντυπα και διαδικτυακά, σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση, και τρεις μήνες μετά. Το 10% περίπου των μαθητών ανέφερε σοβαρή συχνότητα εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα (μόνο για την ομάδα παρέμβασης) έδειξαν ότι στις επαναληπτικές μετρήσεις μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό η έκθεση των μαθητών σε σοβαρή θυματοποίηση, και ενισχύθηκαν τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο. Η μειωμένη αισιοδοξία, η επιδίωξη της βελτίωσης της σχέσης με τον εκφοβιστή, η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση, φαίνεται να διακρίνουν τους σοβαρά θυματοποιημένους μαθητές από τους μαθητές που κατατάσσονται στην ασφαλή ομάδα και στην ομάδα του μέτριου εκφοβισμού. Από τις στρατηγικές που συνδέθηκαν περισσότερο με τη έκθεση στον εκφοβισμό, στη λήξη του προγράμματος, η υιοθέτηση της ευχολογίας και η σκόπιμη αγνόηση μειώθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, σχολική παρέμβαση

Abstract

Title: Evaluation of the “Coping with Bullying” program in Greek Secondary schools: repeated measure approach

Bullying and violence incidents are a serious condition in schools, especially in secondary schools, which seriously undermine the socio-emotional children's well-being, school adjustment and learning. The purpose of our study is to present the results of an intervention that places emphasis on the students training in coping with bullying strategies. The program of 8 two-hour lessons, conducted in the years 2012 to 2014 with the participation of 932 students and their teachers, from 14 schools in Thessaly (2 participated in the control group). Online and printed versions of questionnaires concerning exposure to victimization, safety in school, self-efficacy in coping with bullying and coping strategies were administered to students, before the intervention, immediately after, and three months later. About 10% of students reported having been seriously bullied. The results (only from the intervention group) showed that in the repetitive assessment the seriously bullied children moved to safer concerning bullying, categories, whereas there was an increase in children's safety feelings in school. Concerning the coping with bullying strategies, the reduced optimism, the improvement of the relationship with the bully, the wishful thinking and pretending as not happening, seem to distinguish the seriously bullied students from their peers in moderate and safe from bullying categories. The coping strategies that have predictive value for serious victimization are the wishful thinking and the pretending as not happening. At the end of the program, there was a significant decrease in the use of wishful thinking and of pretending as not happening.

Key-words: school bullying, coping with school bullying, school intervention

Εκτενής Περίληψη

Ο εκφοβισμός και τα περιστατικά βίας αποτελούν μια σοβαρή κατάσταση στα σχολεία, ιδιαίτερα στα Γυμνάσια, που υπονομεύουν σοβαρά την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού και το εμποδίζουν να ωφεληθεί εκπαιδευτικά. Ως *σχολικός εκφοβισμός* ορίζεται η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης. Περιλαμβάνεται η σωματική, λεκτική, ή ψυχολογική επίθεση ή τρομοκράτηση η οποία αποσκοπεί στο να προκαλέσει φόβο, στεναχώρια ή βλάβη στο θύμα. Υπάρχει μια διακριτή ανισορροπία δύναμης (ψυχολογικής ή σωματικής), όπου ένα (ή περισσότερα) ισχυρότερο παιδί καταπιέζει ένα (ή περισσότερα) λιγότερο ισχυρό σε μια παρατεταμένη διάρκεια χρόνου. Ο σκοπός της είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόζεται σε επίπεδο τάξης συνδυάζει την πρόληψη με την ενίσχυση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης των παιδιών που θυματοποιούνται, με παρέμβαση σε επίπεδο σχολικής τάξης. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε αρχικά στην Αυστραλία και βασίζεται σε μια ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders. Η ελληνική προσαρμογή και εφαρμογή του προγράμματος στηρίχτηκε στη συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας. Το πρόγραμμα, διάρκειας 8 διωρών ενοτήτων, πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2012-2014 και συμμετείχαν 932 μαθητές από 14 σχολεία της Θεσσαλίας (12 σχολεία στην ομάδα παρέμβασης και 2 σχολεία στην ομάδα ελέγχου), τα οποία συμμετείχαν σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση, και τρεις μήνες μετά. Στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συμπεριλήφθηκε, εκτός από τον βαθμό της θυματοποίησης και τα συναισθήματα ασφάλειας στο σχολείο, καθώς και οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, πληροφορίες οι οποίες συλλέγησαν με ερωτηματολόγιο που οι μαθητές συμπλήρωσαν είτε ηλεκτρονικά είτε έντυπα. Το 10% περίπου των μαθητών ανέφερε σοβαρή συχνότητα εκφοβισμού. Από τις τελικές αναλύσεις εξαιρέθηκε η ομάδα ελέγχου, καθώς οι δύο ομάδες δεν ήταν όμοιες μεταξύ τους. Μετά τη λήξη του προγράμματος, οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές κινήθηκαν σε πιο ασφαλείς περιοχές αναφορικά με την έκθεσή τους στον εκφοβισμό, ενώ εμφανίστηκαν ενισχυμένα και τα συναισθήματα ασφάλειας για τους μαθητές στο σχολείο. Η ανάλυση διάκρισης έδειξε ότι η μειωμένη αισιοδοξία, η επιδίωξη της βελτίωσης της σχέσης με τον εκφοβιστή, η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση, φαίνεται να διακρίνουν τους σοβαρά θυματοποιημένους μαθητές από τους μαθητές που κατατάσσονται στην ασφαλή ομάδα και στην ομάδα του μέτριου εκφοβισμού. Ενδεχομένως η μείωση στην υιοθέτηση στρατηγικών όπως η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση να συνδέονται με τη βελτίωση της θέσης των σοβαρά θυματοποιημένων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν ενδείξεις ότι οι διαφορές ανάμεσα στους βαθμούς έκθεσης στον εκφοβισμό είναι κάτι παραπάνω από διαφορές βαθμού.

Ευχαριστίες

Πρώτα ένα μεγάλο ευχαριστώ στον κ. Γιώργο Κλεφτάρα. Αν από τη θέση της διοίκησης η ανθρωπιά και το νοιάξιμο για τους άλλους είχε πρόσωπο, θα ήταν το δικό του.

Το επόμενο μεγάλο ευχαριστώ πηγαίνει στην κ. Ελένη Ανδρέου, άνθρωπος με γνώση και συνέπεια στη μελέτη των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού, που δε σταμάτησε στιγμή να με υποστηρίζει και να πιστεύει σε εμένα. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική στη δική μου ενασχόληση με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού.

Το τρίτο μεγάλο ευχαριστώ πηγαίνει στην κ. Ελένη Διδασκάλου. Η μεγάλη της εμπειρία από το χώρο της εκπαίδευσης, ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση στα εκπαιδευτικά θέματα, με βοήθησε αποφασιστικά στο να κυλίσει απρόσκοπτα η όλη εξέλιξη της παρέμβασης.

Αφιερώνω με συγκίνηση και ευγνωμοσύνη το παρόν πόνημα σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συνεργαστήκαμε στο πρόγραμμα. Εκπαιδευτικοί που με όραμα, με ελπίδα, με αγάπη για τους μαθητές και με εμπιστοσύνη στα ευεργετικά αποτελέσματα της «με νοιάξιμο για τους μαθητές» εκπαίδευσης, βαραίνουν πολλαπλά στο δικό μου αίσθημα του χρέους για τη στήριξη των μαθητών στα σχολεία. Πώς αλλιώς να σκεφτώ άλλωστε για τα θέματα της πρόληψης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών, όταν όλη μου η ακαδημαϊκή σκευή σφυρηλατήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης – με τρόπο διπλό, και στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Με το παρόν πόνημα ολοκληρώνεται το ταξίδι μου καθώς εκπληρώνεται ένα σχέδιο ζωής που καταστρώθηκε 25 χρόνια πριν – επέλεξα τρένο αργό στο ταξίδι που μου επέτρεπε να ανεβοκατεβαίνω στη διάρκεια της διαδρομής και να κάνω και άλλα ωραία πράγματα, π.χ. να μαζεύω πολύχρωμα λουλούδια ή να παρατηρώ αυτά που η ματιά μας τους δίνει ζωή...

Η ακαδημαϊκή εργασία είναι προϊόν και εμπειρία άσκησης και πειθαρχίας του μυαλού. Αναζωογονητική για το πνεύμα – και στην περίπτωσή μου, λίαν κακοποιητική για το σώμα.

Επανέρχομαι...

παραμονή υποστήριξης, 2017

Περιεχόμενα

ΠΙΝΑΚΕΣ	9
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
1. Ο σχολικός εκφοβισμός.....	16
1. 1. Γενική θεώρηση του φαινομένου	16
1.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του	20
1.3. Μετα-αναλυτικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα.....	23
2. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα	26
3. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού	30
4. Το πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο»	35
5. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας	37
ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
6. Συμμετέχοντες	41
7. Οι Μετρήσεις	43
8. Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων – ερωτήματα και υποθέσεις των στατιστικών αναλύσεων	49
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	56
9. Περιγραφικοί δείκτες των συμμετεχόντων κατά την αρχική μέτρηση.....	56
10. Η Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Παρέμβασης.....	62
ΜΕΡΟΣ ΙV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	81
ΜΕΡΟΣ V. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	100
Συμπληρωματικοί Πίνακες	100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β :	101
Προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού στην Ελλάδα	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	109
Η άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	110
Το πλήρες Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο»	110

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=932).....	42
Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο και τα επίπεδα του εκφοβισμού.....	57
Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση άλλης μητρικής γλώσσας πλην της ελληνικής και τα επίπεδα του εκφοβισμού	58
Πίνακας 4: Μεταβλητές πρόβλεψης (στρατηγικές) που εισέρχονται στην ανάλυση βηματικής διαχωριστικής ανάλυσης (επίπεδα θυματοποίησης).....	68
Πίνακας 5. Ιδιοτιμές κανονικής διαχωριστικής συνάρτησης.....	68
Πίνακας 6. Τυποποιημένοι συντελεστές κανονικής διαχωριστικής συνάρτησης ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού	68
Πίνακας 7. Κεντροειδείς ανά ομάδα κατηγορίας εκφοβισμού	69

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1. Γράφημα ελέγχου κρημνού (screetest).....	46
Διάγραμμα 2. Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού	60
Διάγραμμα 3. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο	63
Διάγραμμα 4. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο	64
Διάγραμμα 5. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον εκφοβισμό	65
Διάγραμμα 6. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς το αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που δεχθούν εκφοβισμό	66
Διάγραμμα 7. Χωροτακτική τοποθέτηση των ομάδων του σοβαρού και του μέτριου θυματοποίησης και της ασφαλούς ομάδας ως προς τις κανονικές διαχωριστικές συναρτήσεις	70
Διάγραμμα 8. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική αναζήτηση υποστήριξης από ενήλικες	71
Διάγραμμα 9. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή	72
Διάγραμμα 10. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση	73
Διάγραμμα 11. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή	74
Διάγραμμα 12. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική υποστήριξη από συνομηλίκους	75
Διάγραμμα 13. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου	

εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ξέσπασμα σε άλλους 76

Διάγραμμα 14. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ευχολογία..... 77

Διάγραμμα 15. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση..... 78

Διάγραμμα 16. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα..... 79

Διάγραμμα 17. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ενεργή απομάκρυνση..... 80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Αυτό που αποκαλούμε αρχή είναι συχνά το τέλος. Και για να φτάσεις στο τέλος πρέπει να κάνεις μια αρχή. Το τέλος είναι από εκεί που ξεκινάμε»

T. S. Eliot

Το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας δόθηκε τον Απρίλιο του 2010, όταν οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Finders της Αυστραλίας ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο (training school) στη Μελβούρνη, χρηματοδοτούμενο από την COST (European Cooperation in Science and Training Organisation) για τη μελέτη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στο «σχολείο» αυτό συμμετείχαν 60 νέοι ερευνητές από τις 27 (τότε) χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Αυστραλία¹. Στο πλαίσιο αυτής της συμμετοχής συζητήθηκε και η ιδέα της προσαρμογής και της εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης σε ελληνικά σχολεία, το οποίο είχε ήδη εφαρμοστεί με επιτυχία σε Γυμνάσια της Αυστραλίας². Η εφαρμογή και η αξιολόγηση αυτού του προγράμματος, του *«Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό»*, αποτελεί τη βασική θεματική αυτής της εργασίας. Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις: την πιλοτική για την προσαρμογή του υλικού, και την κύρια, όπου με την άδεια από το, τότε, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και του σημερινού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) εφαρμόστηκε σε Γυμνάσια της Θεσσαλίας. Σήμερα, το Πρόγραμμα *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό*, βρίσκεται στη βάση των προτεινόμενων προγραμμάτων από το ΙΕΠ και προσφέρεται διαθέσιμο σε όλα τα σχολεία της Επικράτειας.

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού ξεκινά από το τέλος της δεκαετίας του '70 με καθοριστική τη συμβολή του Dan Olweus στη διαμόρφωση μιας ολόκληρης σχολής σκέψης πάνω στο (σχολικό) εκφοβισμό, αλλά και τις αδυναμίες στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση των φαινομένων, οι οποίες φαίνεται ότι ξεπεράστηκαν πιο αποτελεσματικά μέσα από πιο συστημικές θεωρίες για τον εκφοβισμό. Η έμφαση τόσο στους ατομικούς και όσο και στους κοινωνικούς παράγοντες έδωσε τη δυνατότητα να διαμορφωθούν αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό μεγάλου εύρους προγραμμάτων παρέμβασης, σε επίπεδο αντιμετώπισης και πρόληψης για το σχολικό εκφοβισμό, που αποδείχθηκαν τόσο αποτελεσματικά, ώστε οι κυβερνήσεις των αντίστοιχων χωρών τα εφάρμοσαν καθολικά στα σχολεία τους. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

¹ http://www.cost.eu/media/newsroom/Australia_Training_School

² <http://www.flinders.edu.au/ehl/educationalfutures/groups-and-centres/swapv/>

έχει απασχολήσει έντονα και τους Έλληνες ερευνητές και η συστηματική διερεύνησή απαντάται ολοένα και συχνότερα στην επιστημονική αρθρογραφία κυρίως από το 2.000 και έπειτα. Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα έχει συμπεριληφθεί και στην έκθεση που συνέταξε η Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF (2015), όπου αφιερώθηκε ολόκληρο κεφάλαιο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με στοιχεία από διάφορες έρευνες τόσο συγκριτικές (π.χ. Craig, et al., 2009) όσο και επιδημιολογικές στην Ελλάδα.

Η εργασία χωρίζεται σε πέντε μέρη. Το **Πρώτο Μέρος (I)**, το θεωρητικό, περιλαμβάνει πέντε επιμέρους κεφάλαια. Στο **1^ο κεφάλαιο** εστιάζομαστε στις ορολογίες και στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζουμε την έννοια του εκφοβισμού, με έμφαση στο σχολικό εκφοβισμό, και επιχειρούμε να δώσουμε αποτυπώσουμε συνοπτικά τις δύο κυρίαρχες σχολές σκέψης, αυτή που ερμηνεύει τον εκφοβισμό με εστίαση περισσότερο στο άτομο και εκείνη που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις συστημικές διαστάσεις του. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στη συνολική θεώρηση των παρεμβάσεων σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης με εμπειρικά τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα, και επιλέξαμε τρία προγράμματα για να παρουσιάσουμε συνοπτικά. Τα προγράμματα αυτά επιλέχθηκαν με το κριτήριο ότι υιοθετήθηκαν σε από τις κυβερνήσεις των συγκεκριμένων κρατών για να εφαρμοστούν στα σχολεία της χώρας τους.

Στο **2^ο κεφάλαιο**, μεταφερόμαστε στην ελληνική πραγματικότητα, και παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, με ιδιαίτερη αναφορά σε αυτές που δρομολογήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και αυτές που αποτελούν καρπούς διακρατικών συνεργασιών στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (π.χ. ΔΑΦΝΗ). Στο **3^ο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, οι οποίες διακρίνονται σε αποτελεσματικές όταν έχουν τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης και της εστίασης στο πρόβλημα, και σε μη αποτελεσματικές όταν χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές αποφυγής και εστίαση στο συναίσθημα. Στο **4^ο κεφάλαιο** παρατίθεται συνοπτικά το πρόγραμμα «*ANTIMETΩΠΙΖΩ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*» (ολόκληρο το πρόγραμμα βρίσκεται διαθέσιμο στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας). Το Πρώτο Μέρος ολοκληρώνεται με το **5^ο κεφάλαιο** όπου παρατίθεται ο σκοπός της έρευνας, με την ανάπτυξη του σκεπτικού καθώς και των βασικών ερωτημάτων και υποθέσεων βάσει των οποίων η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε.

Το **Δεύτερο Μέρος (II)** αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, σε σχέση με το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, πρέπει να τονίσουμε ότι αυτός οργανώθηκε

γύρω από το κεντρικό διπλό ερώτημα: α) «ήταν αποτελεσματική η παρέμβαση;» και β) «ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού επηρέασε;» Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προνοήσουμε ώστε οι όποιες τυχόν αλλαγές να μπορούν να αποδοθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην επίδραση του προγράμματος και όχι σε φυσικές διαδικασίες που οφείλονται στην εξέλιξη της δυναμικής των ομάδων μέσα στο χρόνο ή σε διαδικασίες ωρίμανσης (ας μην ξεχνάμε ότι τα ερωτήματά μας ζητούν απαντήσεις από αναπτυσσόμενο πληθυσμό). Για το λόγο αυτό στους συμπεριλάβαμε συμμετέχοντες (μαθητές) που δέχτηκαν την παρέμβαση και συμμετέχοντες που δεν τη δέχτηκαν. Το **6^ο κεφάλαιο** παρουσιάζει τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, το **7^ο κεφάλαιο** τα εργαλεία για τη συγκέντρωση των πληροφοριών και των ποσοτικών δεδομένων και το **8^ο κεφάλαιο** τη διαδικασία της έρευνας με αναλυτικά τα ερωτήματα και τις υποθέσεις που διερευνήθηκαν.

Στο **Τρίτο Μέρος (III)** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο **9^ο κεφάλαιο** παραθέτουμε περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων των μαθητών με βάση την πρώτη μέτρηση, την αρχική. Για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα προβαίνουμε και σε κάποιες συγκρίσεις, επαγωγικής στατιστικής, ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια, σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας, καθώς και σε μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και σε αυτούς που δεν έχουν μόνο την ελληνική. Οι αναλύσεις αυτές αποσκοπούν κυρίως στο να έχουμε μια όσο το δυνατόν πιο ανάγλυφη περιγραφή του δείγματος ώστε να είμαστε περισσότερο ακριβείς και για το πληθυσμό στον οποίο μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας. Στις συγκρίσεις αυτές, χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις μη παραμετρική στατιστική κυρίως όταν τα δεδομένα μας απείχαν αρκετά από τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής. Το **10^ο κεφάλαιο** περιέχει τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που βρίσκονται πιο κοντά στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Όπως θα δούμε, οι αναλύσεις των επαναληπτικών μετρήσεων πραγματοποιήθηκαν μόνο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που δέχτηκαν την παρέμβαση, διότι ο έλεγχος για την ομοιότητα των ομάδων της παρέμβασης και του ελέγχου, έδειξε ότι οι δύο ομάδες δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό και επομένως δε θα ήταν ασφαλή οποιαδήποτε συμπεράσματα προέκυπταν από τη μεταξύ τους σύγκριση.

Στο **Τέταρτο Μέρος (IV)** συζητώνται τα ευρήματα σε σχέση με αυτό που επιδιώξαμε αρχικά, δηλαδή την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Όλοι οι μαθητές που αρχικά ανέφεραν σοβαρή θυματοποίηση, στο τέλος του προγράμματος κινήθηκαν σε πιο ασφαλή περιοχή σε σχέση με την αρχική συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό. Από τις στρατηγικές που διακρίνουν τους σοβαρά θυματοποιημένους μαθητές στην υιοθέτησή τους

από τους λιγότερο εκτεθειμένους στον εκφοβισμό συνομηλίκους τους, στις επαναληπτικές μετρήσεις επήλθε μείωση μόνο στην **ευχολογία** και στην **σκόπιμη αγνόηση**.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το **Πέμπτο Μέρος (V)** όπου παρουσιάζουμε τα ερωτήματα και τα προτεινόμενα προς διερεύνηση θέματα, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, το σχεδιασμό της έρευνας, από τη συμβολή της έρευνας αλλά και από τους περιορισμούς της.

Στα Παραρτήματα παρατίθενται πίνακες με την προτεινόμενη δομή των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού, με τους περιγραφικούς δείκτες των μεταβλητών της έρευνας, ένα κεφάλαιο με τα προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, η άδεια διεξαγωγής έρευνας από το ΙΕΠ καθώς και το πλήρες πρόγραμμα με το Ερωτηματολόγιο και το DVD.

ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

*Οι τυφλοί άνθρωποι και ο ελέφαντας**

*Κάποτε ήταν έξι άνδρες από την Ινδία
Που τη μάθηση πολύ αγαπούσαν.
Με τύφλωση στα μάτια σοβαρή,
Κινήσαν με όρεξη πολλή
Τον ελέφαντα να γνωρίσουν
Και έτσι μέσα από την ψηλάφησή του ο καθένας
(από θέση διαφορετική)
Στη γνώση πρόσφερε
Αναγνωρίζοντάς τον ως σχοινί, δέντρο, ανεμιστήρα,
φίδι,
τοίχο αλλά και δόρυ...*

1. Ο σχολικός εκφοβισμός

1. 1. Γενική θεώρηση του φαινομένου

Ένα άτομο γίνεται θύμα εκφοβισμού ή θυματοποίησης, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα στις αρνητικές συμπεριφορές από πλευράς ενός ατόμου ή περισσότερων και έχει δυσκολία να προστατέψει τον εαυτό του (Olweus, 1978). Επομένως, ο εκφοβισμός αποτελεί υποκατηγορία της βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται από δύο βασικά κριτήρια: την επανάληψη και τη διαφορά ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα ως προς τη δύναμη (Smith, & Birney, 2005).

Ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές που διαμόρφωσαν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και αντιμετωπίζουμε τον εκφοβισμό είναι ο Νορβηγός Dan Olweus.

Ειδικότερα, ο Olweus, ολοκλήρωσε το διδακτορικό του το 1969 με αντικείμενο την ψυχολογία της επιθετικότητας, το οποίο αποτελούσε μια προσπάθεια να προβλεφθεί η εξωτερικευμένη επιθετικότητα σε μια διαπροσωπική κατάσταση μέσα από τις επιθετικές αντιδράσεις (απαντήσεις) που θα έδινε κάποιος σε ειδικά κατασκευασμένα για αυτή την περίπτωση, προβολικά τεστ. Με τον τρόπο αυτό στα θεμέλια της πρώτης αυτής

* (Ινδική Ιστορία, διασκευασμένη για παιδιά, Quigley 1959, αναφ. σε Thayer-Bacon, 1996)

συστηματικής εισαγωγής και μελέτης του φαινομένου αυτού, εισήρθαν συγκεκριμένες ψυχολογικές θεωρίες και μέθοδοι. Σύμφωνα με τον Agevall (2008), ο Olweus πήρε τη θεώρηση του Lorenz για την επιθετικότητα στα ζώα και την μετέφερε τροποποιημένη σε ένα μοντέλο για την ανθρώπινη ατομική επιθετικότητα βασισμένο, όμως, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Το «mobbing» είναι ο όρος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Olweus ενώ ο όρος bullying καθιερώθηκε από την αγγλική μετάφραση του έργου του το 1973. Το 1986 ο Olweus (αναφ. στον Agevall, 2008, σελ. 34) έδωσε τον ορισμό που έχει αποτελέσει κλασσική πλέον αναφορά στη μελέτη και την έρευνα για τον εκφοβισμό:

“mobbing is when one or more individuals are subjected to negative actions, on several occasions and over an extended period of time, by one or more individuals” (το mobbing είναι όταν ένα ή περισσότερα άτομα υπόκεινται σε αρνητικές συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις και σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο, προερχόμενες από ένα ή περισσότερα άτομα, μτφ. ερευνήτριας)

Έκτοτε, μεγάλο μέρος της δημοσιευμένης έρευνας κυριαρχείται ακόμα από το μοντέλο για το σχολικό εκφοβισμό όπως αναπτύχθηκε από τον Νορβηγό ερευνητή. Το μοντέλο αυτό εξηγεί το σχολικό εκφοβισμό με όρους που ανάγονται στο άτομο, όπως είναι για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Στο μοντέλο αυτό οι εκφοβιστές έχουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως την επιθετικότητα και την παρορμητικότητα, έχουν θετική στάση απέναντι στη βία, ανάγκη να κυριαρχούν και νιώθουν μικρή συμπόνοια για τα θύματά τους. Από την άλλη τα θύματα έχουν χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους, ώστε να χαρακτηρίζονται ως παθητικά, υποτακτικά, αγχώδη, ανασφαλή και αδύναμα (Olweus, 1993). Αυτή την προσέγγιση, όπου η έμφαση δίνεται στο άτομο, οι Scott και Soendergaard (2014) την ονόμασαν ως *παράδειγμα 1*.

Παρά λοιπόν τη συνεχόμενη επικράτηση του ερμηνευτικού παραδείγματος 1, αρκετοί ερευνητές καθώς και επαγγελματίες από το χώρο των μη κυβερνητικών οργανώσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα, άρχισαν την τελευταία δεκαετία να βλέπουν τον εκφοβισμό ως ένα κοινωνικά και πολιτισμικά σύνθετο φαινόμενο, προειδοποιώντας ότι η ατομικευμένη προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στον περαιτέρω αποκλεισμό μεμονωμένων περιπτώσεων παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο όπου τα ίδια ανήκουν. Σε τέτοιες έρευνες, αυτή η σχέση ανάμεσα στην ατομική και κοινωνική θεώρηση του εκφοβισμού αποκαλείται πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια θεώρηση (first-order και

second-order) (Slee & Mohyla, 2007), όπου στη δευτεροβάθμια αναγνωρίζεται ότι ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία από συμμετέχοντες και δεν μπορεί πλέον να κατανοηθεί με αποκλειστική αναφορά στους όρους της δυάδας θύτης – θύμα ή της τριάδας θύτης – θύμα – παρατηρητής. Για παράδειγμα, ερευνητές όπως η Salmivalli (Salmivalli, 1999. Salmivalli & Voeten, 2004) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλαπλές θέσεις συμμετεχόντων, ή ακόμα και το ότι συχνά στο ίδιο παιδί συνυπάρχει ο ρόλος του θύματος με αυτόν του θύτη (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010), αλλά και απόψεις που ερευνητών ότι η έννοια του εκφοβισμού δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο της κατάστασης μέσα στην οποία τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται (Beran, 2006). Με τον τρόπο αυτό οι Scott και Soendergaard (2014) βλέπουν την μετακίνηση από το *παράδειγμα 1* στο *παράδειγμα 2* όπου κυρίαρχη είναι η θεώρηση μέσα από την κοινωνική δυναμική. Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, η αναζήτηση της γνώσης πάνω στο θέμα του εκφοβισμού χρειάζεται να γίνει πιο ευαίσθητη στην αναζήτηση των δομικών (constitutive) διεργασιών των συμπεριφορών που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού στα παιδιά και περιλαμβάνουν όχι μόνο τα κοινωνικά τους περιβάλλοντα, αλλά επίσης και τις παραμέτρους του ψυχολογικού, πολιτισμικού, και τεχνολογικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου λαμβάνει χώρα η πράξη του εκφοβισμού. Οι Swearer και Espelage (2004) αναρωτιούνται αν είναι οι γνώσεις σχετικά με τα υπάρχοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυμάτων και των θυτών ή με τα κοινωνικά περιβάλλοντα των παιδιών, οι οποίες μπορούν να μας φανούν χρήσιμες. Οι πιο πρόσφατες κοινωνιο-οικολογικές προσεγγίσεις δίνουν βαρύτητα στις δεύτερες.

Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση αυτή ανάμεσα στο παράδειγμα 1 και 2, δεν επηρεάζει μόνο το είδος των ερμηνειών που θα δώσουμε στο πρόβλημα του εκφοβισμού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα σκεφτούμε τα μέσα ώστε να τον αντιμετωπίσουμε. Εάν λάβουμε υπόψη, όπως στο παράδειγμα 1, ότι καθοριστικής σημασίας είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τότε και οι σχετικές διερευνήσεις θα βασιστούν στα χαρακτηριστικά αυτά. Με την έννοια αυτή, οι ερευνητές του παραδείγματος 1 θα θέσουν ερωτήματα όπως: τι είδους οικογενειακά συστήματα ή περιβάλλοντα δημιουργούν επιθετικά παιδιά; Τι χαρακτηριστικά προσωπικότητας έχουν οι θύτες ή τα θύματα; Όμως, αν ο εκφοβισμός κατανοείται με βάση το παράδειγμα 2, τότε είναι οι δυναμικές των κοινωνικών σχέσεων που αποκτούν βαρύτητα. Τα ατομικά χαρακτηριστικά εμπλέκονται σε αυτές τις διεργασίες, αλλά μελετώνται στην ενεργό αλληλεπίδρασή τους με άλλες διεργασίες και δε θεωρούνται ως οι πρωταρχικές αιτίες του εκφοβισμού. Στη δεύτερη περίπτωση τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώνονται με βάση

τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και τη δυναμική της ομάδας.

Η *θυματοποίηση* (όρος που προτιμάται από την Ανδρέου (2011) αντί του όρου *εκφοβισμός*) περιλαμβάνει συμπεριφορές εκφοβισμού, οι οποίες συμβαίνουν από πρόθεση και στρέφονται με σταθερή συχνότητα από τον πιο ισχυρό προς τον πιο αδύναμο. Ως *σχολικός εκφοβισμός* ορίζεται η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης. Εννοείται η σωματική, λεκτική, ή ψυχολογική επίθεση ή τρομοκράτηση η οποία αποσκοπεί στο να προκαλέσει φόβο, στεναχώρια ή βλάβη στο θύμα. Υπάρχει μια διακριτή ανισορροπία δύναμης (ψυχολογικής ή σωματικής), όπου ένα (ή περισσότερα) ισχυρότερο παιδί καταπιέζει ένα (ή περισσότερα) λιγότερο ισχυρό. Τα περιστατικά αυτά είναι επαναλαμβανόμενα σε μια παρατεταμένη διάρκεια χρόνου (Farrington, 1993. Olweus, 1993. Roland, 1989).

Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον λοιπόν, ένας μαθητής θυματοποιείται όταν ένας άλλος μαθητής ή μια ομάδα μαθητών:

1. Του/της λένε άσχημα και δυσάρεστα λόγια και τον/την κοροϊδεύουν ή τον/την αποκαλούν με κακόβουλα ονόματα που τον/την πληγώνουν
2. Τον/την αγνοούν παντελώς ή τον/την αποκλείουν από την ομάδα των φίλων ή επίτηδες τον/την αποκλείουν από τα δρώμενα
3. Τον/την χτυπούν, κλωτσούν, παραμερίζουν ή τον/την απειλούν
4. Λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες γι' αυτόν/αυτήν ή του/της στέλνουν κακόβουλα σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους υπόλοιπους μαθητές να τον/την αντιπαθήσουν

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται πλέον σήμερα ως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στα σχολεία με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών, υπονομεύοντας σοβαρά τη μάθησή τους (Van Deur, 2011). Σε σύγκριση με ορισμένα περιβάλλοντα τα σχολεία αποτελούν ασφαλείς παραδείσους όπου ένα παιδί είναι λιγότερο πιθανό να έρθει αντιμέτωπο με τη βία (Krauss, 2005). Όμως τα σχολεία δεν είναι αποστειρωμένοι χώροι ως προς την εκδήλωση της βίας και είναι πλέον αποδεκτό ότι η βία αποτελεί (μεταξύ των άλλων) και πρόβλημα δημόσιας υγείας (σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας – WHO, βλ. και Srabstein & Leventhal, 2010), καθώς οι μαθητές που εκτίθενται συστηματικά στη βία βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου να εξασθενίσει το ανοσοποιητικό τους σύστημα (λόγω της συστηματικής έκθεσής τους στο στρες) και να

εμφανίσουν επίσης, ψυχοσωματικά συμπτώματα, αλλά και κατάχρηση ουσιών έως αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και έκθεση σε ατυχήματα (Gini & Pozzoli, 2009. Sraubstein & Piazza, 2008).

1.2. Ο σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις για το σχολικό εκφοβισμό εφαρμόζονται κυρίως σε τρία επίπεδα (Rigby, 2002. Thompson, Arora, & Sharp, 2002): α) σε ατομικό επίπεδο (μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων), β) σε επίπεδο τάξης (μέσω παρεμβάσεων και εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος και γ) σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου (με την ανάπτυξη μιας συνολικής πολιτικής πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων στην οποία εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα).

Οι Rigby και Smith (Rigby, 2002. Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004) έχουν συνοψίσει τα κριτήρια αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ως εξής:

- Τα προγράμματα πρέπει να αφορούν όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού.
- Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών – για παράδειγμα τα προγράμματα που στοχεύουν στην αλλαγή του ρόλου των παρατηρητών σε υποστηρικτές του θύματος, έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού παρά στις πρώτες (Sharp & Smith, 2002. Stevens, Van Oost, & De Bourdeaudhuij, 2000).
- Θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις κυρίαρχες δυναμικές αξίες της ομάδας των συνομηλίκων και να διδάσκονται κοινωνικές – επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών με το να παρέχουν θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση στους μαθητές που προσπαθούν έμπρακτα να περιορίσουν ή να σταματήσουν τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού.

Εκτός όμως από τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου των προγραμμάτων, υπάρχουν και χαρακτηριστικά που αφορούν στην επιρροή τους, όπως:

- Η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Οι περιστασιακές και αποσπασματικές

παρεμβάσεις έχουν χαμηλή αποτελεσματικότητα.

- Ο βαθμός εμπλοκής και συμμετοχής καθώς και ο συντονισμός και η συνέπεια εφαρμογής του προγράμματος από όλο το σχολείο.
- Ο βαθμός της υποστήριξης που λαμβάνει η εφαρμογή του προγράμματος από το επιστημονικό προσωπικό / ειδικούς.

Το πρόγραμμα που έθεσε τα θεμέλια για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ανήκει στον Olweus. Το Πρόγραμμα *Olweus Bulling Prevention Program* προτάθηκε από το Νορβηγό Dan Olweus και υλοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του '80 σε σχολεία της Νορβηγίας, της Σουηδίας και έπειτα στις ΗΠΑ. Εστιάζει στην εμπλοκή όχι μόνο του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού και του γονέα πάνω στο ζήτημα. Έχει στόχο την ενημέρωση για το πρόβλημα, τη διαμεσολάβηση για την αντιμετώπιση του φαινομένου, την υποστήριξη των θυμάτων, αλλά και τη θέσπιση κανόνων. Αναλυτικότερα, ο Olweus (1993, 2005) προτείνει την εφαρμογή του προγράμματος σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο σχολείου, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό ερευνά την έκταση και το βαθμό του προβλήματος, β) σε επίπεδο τάξης, όπου με τη συνεργασία καθηγητών-μαθητών θεσπίζονται κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού και πραγματοποιούνται δραστηριότητες για την αντιμετώπιση του φαινομένου, γ) σε ατομικό επίπεδο, όπου οι καθηγητές μεσολαβούν μεταξύ μαθητών αλλά και γονέων, ώστε να επιλυθούν οι συγκρούσεις και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο.

Το πρόγραμμα του Olweus, κατάφερε να επιφέρει 50% με 70% μείωση στην εμφάνιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε μαθητές 11 - 14 ετών στη Νορβηγία, με σταθερά αποτελέσματα ακόμα και σε οκτώ ή είκοσι μήνες μετά την παρέμβαση. Φαίνεται μάλιστα ότι επέφερε και άλλες θετικές αλλαγές, όπως για παράδειγμα μείωση σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. βανδαλισμός, μέθη και σκασιαρχεία), βελτίωση του κοινωνικού κλίματος (π.χ. αύξηση της υπακοής, θετικές κοινωνικές σχέσεις και θετική στάση απέναντι στο σχολείο) καθώς επίσης και ενίσχυση της ικανοποίησης των μαθητών με το σχολείο (Olweus 1997). Ωστόσο, η εφαρμογή του ιδίου προγράμματος σε άλλες περιοχές και χώρες απέφερε αντιφατικά αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του (Smith et al., 2004) .

Ένα άλλο πρόγραμμα προέρχεται επίσης από τη Σκανδιναβία, το Πρόγραμμα KiVa της Φινλανδίας (<http://www.kivaprogram.net/>) που βασίζεται στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με επικεφαλής την Christina Salmivalli (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Αναπτύχθηκε βασιζόμενο σε νέες έρευνες σχετικά

με τον εκφοβισμό και τους μηχανισμούς του. Εκτός από την πρόληψη, εστιάζεται και στη δημιουργία εργαλείων (συγκεκριμένων τρόπων αντιμετώπισης) που θα χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση εμφάνισης ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού καθώς και η συνεχής παρακολούθηση της κατάστασης στο εκάστοτε σχολείο και των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω διαδικτυακών εργαλείων που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα KiVa. Τα εργαλεία αυτά παρέχουν ετήσια ενημέρωση για κάθε σχολείο ξεχωριστά σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος KiVa έχουν αξιολογηθεί σε πολυάριθμες μελέτες και έχει αποδειχθεί ότι μειώνει σημαντικά τόσο τις αναφορές μαθητών οι οποίοι έπασαν θύματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού όσο και τις αναφορές για περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού που αφορούσαν άλλους μαθητές. Το πρόγραμμα συμβάλλει στον περιορισμό πολλών μορφών θυματοποίησης, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών, των κοινωνικών, των φυσικών και των διαδικτυακών. Επιπλέον, βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στον θεσμό του σχολείου, προσφέρει ακαδημαϊκά κίνητρα και ενισχύει τα επιτεύγματα των μαθητών. Η εφαρμογή του προγράμματος μειώνει, επίσης, το άγχος και τα κρούσματα κατάθλιψης, ενώ έχει θετικό αντίκτυπο στην αντίληψη των μαθητών για τους συμμαθητές τους. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, το 98% των θυμάτων που εμπλέκονται σε συζητήσεις με τις σχολικές ομάδες του προγράμματος, αισθάνθηκε ότι η κατάστασή τους βελτιώθηκε. Το πρόγραμμα KiVa αξιολογείται και σε διάφορες άλλες χώρες: στην Ολλανδία, την Εσθονία, την Ιταλία και την Ουαλία. Τα πρώτα αποτελέσματα δείχνουν πως το πρόγραμμα είναι εξίσου αποτελεσματικό και εκτός των συνόρων της Φινλανδίας. Το πρόγραμμα KiVa απέσπασε το Ευρωπαϊκό Βραβείο Πρόληψης του Εγκλήματος το 2009, το Βραβείο Κοινωνικής Πολιτικής για το Καλύτερο Άρθρο το 2012 και τέσσερα εθνικά βραβεία το 2008, το 2010, το 2011 και το 2012.

Σε ένα άλλο μέρος του πλανήτη, στην Αυστραλία η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, εντάχθηκε στο πλαίσιο των επιμέρους δράσεων μιας ευρύτερης πρωτοβουλίας - παρέμβασης υπό την αιγίδα του κράτους, με σκοπό την υποστήριξη και τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας και της ευεξίας των παιδιών. Η πρωτοβουλία αυτή ονομάστηκε Kids Matter και συμπεριέλαβε περισσότερα από εκατό (100) προγράμματα. Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι το *P.E.A.C.E. Pack* κατάλληλο για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στη συστημική θεωρία και στον κονστрукτιβισμό και κατ' επέκταση είναι κατάλληλο για το σύνολο της σχολικής και

ευρύτερης κοινότητας καθώς αφορά τη διεύθυνση του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές.

Το όνομα *P.E.A.C.E.* (μτφ. ειρήνη), προέρχεται από την ακροστιχίδα μιας σειράς παρεμβάσεων και διαδικασιών που ενεργοποιούνται στο σχολείο προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο σχολικός εκφοβισμός και η βία. Ειδικότερα: *P = Preparation*, δηλαδή προετοιμασία και προβληματισμός πάνω στη φύση του εκφοβισμού, *E = Education*, εκπαίδευση και κατανόηση των θεμάτων που αφορούν στο σχολικό εκφοβισμό, *A = Action*, ανάληψη δράσης και ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, *C = Coping*, στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς, *E = Evaluation*, αξιολόγηση του προγράμματος, ανακεφαλαίωση και διοργάνωση εκδηλώσεων για την παρουσίαση του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του.

Η έρευνα για την αξιολόγηση του προαναφερθέντος προγράμματος έδειξε ότι το πρόγραμμα υπήρξε αποτελεσματικό τόσο στην Αυστραλία όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Τα αναφερόμενα επίπεδα θυματοποίησης μειώθηκαν, αυξήθηκε η επίγνωση των μαθητών σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, ενισχύθηκε τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο και μειώθηκε η πιθανότητα να εμπλακούν οι μαθητές σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες (Slee, 1996. 2005).

1.3. Μετα-αναλυτικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα

Από τις πρώτες συγκριτικές έρευνες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών παρεμβάσεων για τον εκφοβισμό είναι των Vreeman και Carroll (2007) καθώς και των Baldry και Farrington (2007) οι οποίοι αξιολόγησαν είκοσι έξι (26) και δεκαέξι (16) αντίστοιχα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού στο σχολείο, και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μόνο το 50% αποδείχθηκε ότι είχε θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών. Το υπόλοιπο ποσοστό προγραμμάτων οδήγησε σε ανακόλουθα, ασήμαντα ή ακόμα και ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Περαιτέρω, λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των εν λόγω προγραμμάτων στα σχολεία ή / και τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Την επόμενη χρονιά δημοσιεύτηκε η έρευνα των Merrell, Gueldner, Ross, και Isava

(2008) οι οποίοι συγκέντρωσαν στοιχεία ερευνών για ένα εύρος 25 ετών, από το 1980 έως το 2004, και εντόπισαν 16 έρευνες οι οποίες αποκρινόντουσαν σε συγκεκριμένα κριτήρια που έθεσαν οι ερευνητές. Με βάση τον υπολογισμό των μεγεθών επίδρασης, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις για το σχολικό εκφοβισμό έχουν μόνο μέτρια αποτελεσματικότητα και είναι περισσότερο πιθανό να επηρεάσουν τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και την αυτό-αντίληψη των μαθητών παρά τις πραγματικές συμπεριφορές εκφοβισμού.

Το 2009 ένας από τους πιο επιφανείς φορείς στη διεξαγωγή των ερευνών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για το σχολικό εκφοβισμό, η μη κυβερνητική οργάνωση αποτελούμενη από κοινωνικούς επιστήμονες, **Campbell Collaboration** έδωσε στη δημοσιότητα την έρευνα των Farrington και Ttofi (2009) οι οποίοι πραγματοποίησαν μια μετα-αναλυτική έρευνα επί δημοσιευμένων εργασιών σε διάφορες χώρες και αφορούσαν στην αξιολόγηση σχολικών παρεμβάσεων με θέμα τον εκφοβισμό. Είναι εντυπωσιακό ότι από τις 622 αναφορές που εντόπισαν να ασχολούνται με την πρόληψη του εκφοβισμού, συμπεριελήφθησαν στην λίστα αξιολόγησης μόνο οι 89 τελικά, εκ των οποίων μόνο οι 44 από αυτές πληρούσαν τα κριτήρια των ερευνητών μεταξύ των οποίων ήταν να έχουν συμπεριλάβει στις αξιολογήσεις ομάδες ελέγχου κ.α. (βλ. αναλυτικά στο Farrington & Ttofi, 2009).

Στις 44 αυτές έρευνες, στα σχολεία όπου εφαρμόστηκαν τα προγράμματα παρέμβασης οι ενέργειες εκφοβισμού μειώθηκαν κατά 20% με 23% ενώ η θυματοποίηση μειώθηκε κατά 17% με 20%. Τα προγράμματα που κρίθηκαν ως τα πιο αποτελεσματικά, όπως τα δημοσίευσαν 2 χρόνια αργότερα οι ίδιοι ερευνητές, είχαν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: α) συμπεριλάμβαναν συναντήσεις με τους γονείς, β) τα σχολεία εφαρμόζαν αυστηρό σύστημα επιτήρησης και ελέγχου (*firm disciplinary methods*) και γ) βελτίωσαν την επίβλεψη στα διαλείμματα και στην ελεύθερη ώρα. Από την άλλη η επιδίωξη της αύξησης της συνεργασίας με τους συνομηλίκους συνδέθηκε με αύξηση του εκφοβισμού (Ttofi & Farrington, 2011)³.

Η Donna Cross και η Amy Barnes (Cross & Barnes, 2014) δεν άφησαν ασχολίαστο τον πολύ μικρό αριθμό των δημοσιευμένων παρεμβάσεων που τελικά συμπεριελήφθησαν στις προαναφερθείσες μετα-αναλυτικές έρευνες και αναρωτήθηκαν για το είδος και την

³Να προσθέσουμε ότι η συστηματική ενασχόληση του Ιδρύματος Campbell συνεχίστηκε και από τους Carlton και Espelage (2015) οι οποίοι δημοσίευσαν μια μεγάλη μετα-αναλυτική έρευνα για την μελέτη της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

έκταση της πληροφορίας που χάνεται μέσα σε ένα πλαίσιο τόσο αυστηρής επιλογής. Αναγνωρίζουν ότι ενώ έχει τονιστεί η ανάγκη και η σημασία της διεξαγωγής και της αξιοποίησης της εμπειρικά τεκμηριωμένης έρευνας για την πρόληψη των βλαβερών συμπεριφορών του εκφοβισμού, η έμφαση αυτή μοιάζει να στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι επιτυχημένες παρεμβάσεις διαθέτουν χαρακτηριστικά τα οποία είναι ανεξάρτητα των χαρακτηριστικών των πολιτισμικών πλαισίων εντός των οποίων εφαρμόζονται. Εντούτοις, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων μπορεί να επηρεάζεται από αμέτρητους άλλους ατομικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες που ασκούν επίδραση στη σχολική κοινότητα. Αποτελεί πραγματικά μια πρόκληση το να αξιολογηθούν όλοι αυτοί οι παράγοντες, κάτι που υπογραμμίζει τη σημαντική σχέση μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών ώστε να κατανοηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα πολυδιάστατα φαινόμενα, ιδιαίτερα αυτά που είναι εξ ορισμού συστημικά, όπως αυτό του εκφοβισμού. Κατά συνέπεια, υπάρχει ένας περιορισμός στην τεκμηρίωση των θετικών αποτελεσμάτων όταν οι όποιες στρατηγικές εφαρμόζονται σε πραγματικά δεδομένα, στις συνθήκες του πραγματικού κόσμου. Η επιτυχία ενός προγράμματος φαίνεται να συνδέεται με μοναδικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, κάτι που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει «ένα μέγεθος» (one size) όσον αφορά τις παρεμβάσεις πρόληψης και διαχείρισης του εκφοβισμού.

2. Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει έντονα και τους Έλληνες ερευνητές και η συστηματική διερεύνησή απαντάται ολοένα και συχνότερα στην επιστημονική αρθρογραφία κυρίως από το 2000 και μεταγενέστερα. Στην μετα-αναλυτική των Graig et al., (2009), με βάση συγκριτικών στοιχείων σε 40 χώρες από όλο τον κόσμο, η Ελλάδα κατείχε την τέταρτη θέση στα αγόρια και την έκτη στα κορίτσια σε σχέση με την εμπλοκή τους στο σχολικό εκφοβισμό είτε ως θύματα ή θύτες, με τα ποσοστά θυματοποίησης να ανέρχονται στο 41,3% για τα αγόρια και 28,3% για τα κορίτσια. Σε μια άλλη μετα-αναλυτική έρευνα (Molcho et al., 2009) παρατηρήθηκε η διακύμανση του φαινομένου σε εύρος δωδεκαετίας από το 1994 έως το 2006, με δεδομένα από 21 χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, όπου παρατηρήθηκε αύξηση της τάξεως του 28,7% παρά το ότι η γενικότερη τάση στις περισσότερες χώρες έδειχνε ύφεση.

Η αποτύπωση της έκτασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα ξεκινά από τις αρχές του 2000. Στο δημοτικό η έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, έδειξε ότι το 14,7% υπήρξαν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες – θύματα. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν σε γενική συμφωνία και με ευρήματα άλλων μελετών μικρής εμβέλειας στην Ανατολική Αττική (Kaliotis, 2000), στη Θεσσαλία (Andreou, 2000. 2001), τη Θεσσαλονίκη (Sapouna, 2008). Η έρευνα της Ανδρέου στις αρχές του 2000 (Andreou, 2000. 2001) έδειξε ότι τα ποσοστά των μαθητών δημοτικού που εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού (είτε ως θύματα, είτε ως θύτες ή θύτες /θύματα) κυμαίνονταν από 46,3% έως 47,5%. Πιο πρόσφατες έρευνες, έδειξαν ότι το ένα στα τρία παιδιά εμπλέκεται σε καταστάσεις εκφοβισμού (Giavazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010). Μια άλλη έρευνα πιο μεγάλης σχετικά εμβέλειας, είναι και αυτή της Μαγκλάρα και των συνεργατών της (Magklara, et al., 2012) σε 2.431 μαθητές λυκείου αυτή τη φορά, η οποία έδειξε ότι το 26,4% των μαθητών εμπλέκεται σε συμπεριφορές εκφοβισμού με τη θυματοποίηση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, να αφορά το 4,1% των μαθητών. Η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού (είτε ως θύτης είτε ως θύμα ή θύτης/θύμα) συνδέθηκε και με ψυχολογικά συπτώματα κλινικού ενδιαφέροντος.

Σε εθνικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέλαβε, με την υπ' αρ. 159704/Γ7/17-12-2012 Υπουργική Απόφαση, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού. Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα

έρευνας που διενεργήθηκε στα σχολεία της χώρας από το *Παρατηρητήριο Κατά Της Βίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων* στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, ενώ συμπλήρωσαν όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στο σύνολό τους οι 41.422 από αυτούς. Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας⁴, τα οποία παρουσιάστηκαν κατά την πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (6 Μαρτίου του 2014), προκύπτει ότι το 34,69% των μαθητών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, και το 34,01% έχει ασκήσει κάποιας μορφής εκφοβισμό. Σε σχέση με τον τόπο εκδήλωσης του εκφοβισμού, το 56% απάντησε ότι το περιστατικό βίας συνέβη στο προαύλιο του σχολείου, το 18% εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια περιπάτου ή εκδρομής, το 13% σε άλλο σημείο, το 9% στην αίθουσα διδασκαλίας και από 2% αντίστοιχα απαντούν στο εργαστήριο και στο γραφείο των καθηγητών.

Από το Δεκέμβριο του 2015 έως τον Ιανουάριο του 2016, πραγματοποιήθηκε μια ακόμα μεγάλη έρευνα (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016), από το Υπουργείο Παιδείας στην οποία συμμετείχαν 3.667 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 15,4% των μαθητών δήλωσε ότι διακατέχεται από φόβο που τους προκαλούν άλλα παιδιά, ενώ το 13% των μαθητών δήλωσε ότι δέχεται εκφοβισμό από μερικές φορές έως πολύ συχνά.

Το φαινόμενο έχει επίσης μελετηθεί στα πλαίσια διακρατικών συνεργασιών με το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΨΥ) να συνεργάζεται με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας συμμετέχοντας σε εθνικό επίπεδο για τη διεξαγωγή της περιοδικής έρευνας: «Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» η οποία διεξάγεται κάθε τέσσερα χρόνια στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC, www.hbsc.org). Στην έρευνα του 2010 (Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου, & Καναβού, 2011) σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.944 μαθητών εφηβικής ηλικίας (ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου), το 8,5% των εφήβων ανέφεραν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό (bullying) τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα, ενώ 1 στους 6 (15,8%) δήλωσε ότι εκφοβίζει τους άλλους με την ίδια συχνότητα. Σε σχέση με την ηλικία, η συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού αυξάνεται (8,8% οι 11χρονοι, 15,9% οι 13χρονοι και 23,3% οι 15χρονοι).

Οι τρόποι εκφοβισμού που αναφέρονται συχνότερα από τους εφήβους που συμμετείχαν στην παραπάνω μελέτη, είναι, κατά σειρά, τα λεκτικά πειράγματα, τα

⁴ <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=574017>

πειράγματα/ χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου, η διάδοση φημών και συκοφαντιών και τα πειράγματα/ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου. Ένα στα 4 αγόρια (23,9%) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου ήρθε στα χέρια με κάποιον ή κάποιους άλλους τουλάχιστον 3 φορές. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι σημαντικά χαμηλότερο (8,3%). Οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο υφίστανται εκφοβισμό σε υψηλότερο ποσοστό συγκριτικά με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες μεσαίου ή ανώτερου οικονομικού επιπέδου.

Στην παραπάνω έρευνα δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και της εθνικότητας των εφήβων. Οι έφηβοι που υφίστανται εκφοβισμό αναφέρουν σε υψηλότερα ποσοστά ότι έχουν κακή υγεία και ότι είναι δυσαρεστημένοι από την εξωτερική τους εμφάνιση, συγκριτικά με τους εφήβους που δεν υφίστανται εκφοβισμό. Τόσο οι μαθητές-θύτες εκφοβισμού όσο και οι μαθητές-θύματα εμφανίζουν συμπτώματα ψυχολογικών διαταραχών σε υψηλότερο ποσοστό από τους υπόλοιπους εφήβους.

Στην έρευνα του 2010 διερευνήθηκε επίσης και το κλίμα του σχολείου (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2011), όπου οι 2 στους 3 μαθητές (66,3%) συμφώνησε με την πρόταση ότι «νιώθω να ανήκω σε αυτό το σχολείο», και οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (57,3%) συμφώνησε με την πρόταση «νιώθω ασφαλής σε αυτό το σχολείο». Οι ερευνητές (Κοκκέβη και συν., 2011) αναφέρουν ότι από το 1998 μέχρι το 2010 έχει μειωθεί σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που αναφέρουν ότι το σχολείο τους είναι «ωραίο μέρος για να βρίσκεται κανείς».

Στην επανάληψη αυτής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2014 (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού, & Φωτίου, 2015) πάλι σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.141 μαθητών εφηβικής ηλικίας (ΣΤ΄ Δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου), σε ποσοστό 7,5%, οι έφηβοι ανέφεραν εκφοβισμό άλλου μαθητή στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές το μήνα κατά το προηγούμενο δίμηνο, τα αγόρια σε υπερδιπλάσιο ποσοστό (10,7%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (4,4%). Η συμμετοχή σε εκφοβισμό ήταν υψηλότερη μεταξύ των 13χρονων (9,6%) και 15χρονων (8,8%) συγκριτικά με τους 11χρονους (4,0%). Το 6,4% επίσης των μαθητών δήλωσαν ότι υφίσταντο εκφοβισμό τουλάχιστον 2 φορές το μήνα.

Εκτός όμως από πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς και ΜΚΟ έχουν διεξάγει έρευνες όπως η έρευνα με τίτλο «Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού» (Σαλίκος & Αλεβίζος, 2015) που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού» από το Νοέμβριο του 2011 έως το

Μάιο του 2012 παράλληλα σε έξι χώρες (Ελλάδα, την Ιταλία, τη Βουλγαρία, την Εσθονία, τη Λετονία και τη Λιθουανία) και με συντονιστή τη ΜΚΟ «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Το δείγμα της ήταν ιδιαίτερα εκτεταμένο, αποτελούμενο από 16.227 μαθητές 167 σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απευθυνόταν σε αρχικά σε 18.000 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω του Διαδικτυακού τόπου του έργου. Τα αποτελέσματά της, που δημοσιεύθηκαν τον Δεκέμβριο του 2012, έδειξαν ότι η Ελλάδα μεταξύ των 6 αυτών χωρών, κατέχει την 4η κατά σειρά θέση, με το ποσοστό των μαθητών-θυμάτων σχολικού εκφοβισμού να ανέρχεται σε 31,98% (είτε κατ' επανάληψη είτε ορισμένες φορές). Στα αγόρια το ποσοστό θυματοποίησης είναι υψηλότερο (34,2%) σε σχέση με το αντίστοιχο των κοριτσιών (29,71).

Συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού σε όλες τις χώρες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, στην παραπάνω μελέτη είναι η χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων (60,69%) ακολουθούν τα σπρωξίματα - χτυπήματα (45,39%), και τα πειράγματα λόγω της εξωτερικής εμφάνισης (36,3%). Η εμφάνιση των υπόλοιπων μορφών σχολικού εκφοβισμού διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Σημαντικό είναι το ποσοστό, ωστόσο, και αξίζει να σημειωθεί εδώ, των μαθητών στην Ελλάδα που δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού στο διαδίκτυο (20,93%).

3. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Ως στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων αποδίδουμε τον όρο “coping”. Ο Lazarus (1993. Lazarus & Folkman, 1984b) ορίζει το “coping” ως τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις της ζωής που προκαλούν άγχος. Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εύρεση ενός πλήρους ορισμού της έννοιας αυτής, δε φαίνεται να υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός. Στη χώρα μας δεν υπάρχει μια μοναδική λέξη που να μπορεί να αποδώσει το νόημα του αγγλικού όρου “coping”, γι’ αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος «στρατηγικές αντιμετώπισης», που φαίνεται να τον προσεγγίζει καλύτερα. Στην Ελλάδα η προσαρμογή της κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων έγινε από τον Καραδήμα (1998) και έδωσε πέντε επιμέρους στρατηγικές: α) τη θετική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη θετική επαναξιολόγηση και την επίλυση του προβλήματος, β) την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, γ) την ευχολογία / ονειροπόληση που περιλαμβάνει την ευχολογία και την αναζήτηση θεϊκής βοήθειας, δ) την αποφυγή / διαφυγή με επιμέρους στρατηγικές την παραίτηση και την άρνηση, και ε) τη διεκδικητική επίλυση του προβλήματος.

Ειδικότερα για τα παιδιά και τους εφήβους, στη βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στους αποτελεσματικούς και στους μη αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους οι έφηβοι διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους (Frydenberg, 2004). Οι Lazarus and Folkman (1984a) περιέγραψαν ως αποτελεσματικές τις στρατηγικές «προσέγγισης» και κατηγοριοποίησαν ως «αναποτελεσματικές» τις συμπεριφορές «αποφυγής». Μια άλλη ταξινόμηση είναι αυτή των Frydenberg και Lewis (1994) σε δύο τύπους : 1) παραγωγική αντιμετώπιση, όπως η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η χαλάρωση και η φυσική δραστηριότητα, 2) η μη παραγωγική αντιμετώπιση, όπως ανησυχία, κατηγορία του εαυτού και ευχολογία, και αναφορά σε άλλου, όπως η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, πνευματική καθοδήγηση και επαγγελματική βοήθεια.

Σε σχέση με τον εκφοβισμό οι συμπεριφορές προσέγγισης που μπορούν να θεωρηθούν ότι μειώνουν τις πιθανότητες έκθεσης είναι η αναζήτηση υποστήριξη σε άλλους, συμμαθητές ή ενήλικες, ενώ μια αναποτελεσματική στρατηγική αποφυγής είναι η άρνηση ενός συμβάντος και που έχει συμβεί. Παρόλα αυτά οι Kochenderfer-Ladd και Ladd (2001) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής εξαρτάται και από το περιβάλλον. Για παράδειγμα, το να αντιδράσει το παιδί ανταποδίδοντας το χτύπημα, μπορεί σε κάποιες

περιπτώσεις να αποδειχθεί αποτελεσματικό και να σταματήσει ο εκφοβισμός αφού μεταφέρει το μήνυμα ότι το θύμα είναι αρκετά δυνατό για να υπερασπιστεί τον εαυτό του, μπορεί όμως και να χειροτερέψει την κατάσταση αν τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορές εκφοβισμού είναι ισχυρότερα.

Μια κατάταξη των στρατηγικών αντιμετώπισης που μπορεί να αποτελεί τόπο συμφωνίας πολλών ερευνητών (Kristensen & Smith, 2003. Naylor, Cowie, & del Rey, 2001. Price & Dalgleish, 2010) είναι η κάτωθι:

1) Αναζήτηση βοήθειας και συμβουλών, όπως η αναζήτηση βοήθειας από μέλη της οικογένειας (οικογένεια), η αναφορά του περιστατικού στους γονείς ή τους κηδεμόνες (γονείς), συζήτηση με τους δασκάλους και το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι) ή επικοινωνία με έναν ειδικό υποστήριξης (γραμμή βοήθειας).

2) Ανεξάρτητη προσέγγιση, όπως το να ληφθεί ενεργός δράση με το να προσπαθεί να σταματήσει αυτό που συμβαίνει (αποτροπή), να ζητήσει από τον θύτη να σταματήσει (αντιμετώπιση του θύτη), η αντεπίθεση στον θύτη (ανταπόδοση) ή η απειλή ότι θα αναφέρει το περιστατικό σε κάποιον (απειλή).

3) Αποφυγή προβλημάτων, όπως το να κρατά παθητική στάση με το να αποφεύγει να πάει στο σχολείο (σχολική φοβία), να αποφεύγει το θύτη (αποφυγή), η αγνόηση και η προσπάθεια να υπομείνει τον εκφοβισμό (ανοχή), ή το να προσπαθεί να ξεχάσει ότι συνέβη (άρνηση).

4) Εσωτερίκευση των προβλημάτων, όπως το να τα βάζει με τον εαυτό του με τη μορφή κλάματος και εκνευρισμού (απελπισία), ανησυχία και στρες (άγχος), λύπηση και κατηγορία του εαυτού (κατάθλιψη) ή απόσυρση από τους άλλους (αποκοπή).

5) Εξωτερίκευση των προβλημάτων, όπως το ξέσπασμα σε άλλους με τη μορφή εκφοβισμού (αντίδραση), ο θυμός (επιθετικότητα), βρίσιμο και κατάρες (λεκτική επιθετικότητα) ή οι φωνές και οι τσιρίδες με στόχο την εκτόνωση (φωνητική αντίδραση).

Το φύλο και η ηλικία ανήκουν σε εκείνες τις παραμέτρους οι οποίες έχουν ελεγχθεί για την τυχόν επίδρασή τους στις προτεινόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Έτσι, έχει βρεθεί (Skrzypiec et al., 2011) ότι τα κορίτσια προτιμούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως το να αναφέρουν τον εκφοβισμό σε κάποιον ενήλικα και να ζητήσουν βοήθεια από αυτόν (Skrzypiec et al., 2011). Ίσως, οι διαφορές αυτές οφείλονται εν μέρει και στη δυσκολία των αγοριών να μοιραστούν συναισθήματα για προσωπικά ζητήματα

(Cunningham et al., 1998) και γενικότερα στο τι κοινωνικά αναμένεται να κάνει ένα αγόρι (Naylor & Cowie, 1999). Όσον αφορά στις διαφορές που οφείλονται στο ρόλο που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται πως τα παιδιά που δεν λαμβάνουν μέρος σε αυτά επιλέγουν περισσότερο στρατηγικές αναζήτησης βοήθειας από τους φίλους ή την αποφυγή (Skrzypiec et al., 2011). Τέλος, οι διαφορές που οφείλονται στην ηλικία αφορούν την επιλογή πιο αποτελεσματικών στρατηγικών από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, σε αντίθεση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, που αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό κλαίγοντας ή αποφεύγοντάς τον (Smith κ.ά., 2001, αναφ. στους Kristensen & Smith, 2003).

Οι Naylor, Cowie, & del Rey (2001), αφού οργάνωσαν κάπως διαφορετικά σε κατηγορίες τις στρατηγικές που τα παιδιά υιοθετούν για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ως εξής: 1) αγνόηση / υπομονή, 2) σωματική / λεκτική αντεκδίκηση, 3) αποφυγή, 4) αναφορά σε κάποιον ενήλικα ή συνομήλικο, 5) παραδοχή για την μη αντιμετώπιση, 6) σχεδιασμός εκδίκησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αγνόηση / υπομονή φαίνεται να είναι η στρατηγική που χρησιμοποιούν κυρίως οι μαθητές στον εκφοβισμό. Πολλά θύματα σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν να αποσιωπήσουν και να μην αναφέρουν τον εκφοβισμό που βιώνουν. Αυτό συμβαίνει γιατί πολλές φορές οι μαθητές που εκφοβίζονται μπορεί να μην κατανοούν ότι πράγματι εκφοβίζονται, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της κοινωνικής απομόνωσης, ενώ και σε περιπτώσεις που το κατανοούν, μπορεί να φοβούνται την εκδίκηση του θύτη, τον εξευτελισμό των συνομηλίκων ή να μην έχουν εμπιστοσύνη στο υποστηρικτικό σύστημα του σχολείου ή της οικογένειας (Cowie & Olafsson, 1999).

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Paul, Smith και Blumberg (2012) όπου διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που θυματοποιούνταν συστηματικά θεωρούσαν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές, όπως την αποφυγή του σχολείου και του θύτη, το κλάμα και τη στενοχώρια ή την απομάκρυνση από τους άλλους, για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό. Στη ίδια έρευνα προκρίνεται ως πιο αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης είναι η υποστήριξη από το περιβάλλον, και κυρίως από την οικογένεια (Paul, Smith & Blumberg, 2012).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη μορφή εκφοβισμού που δέχονται τα θύματα, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε το γεγονός πως, όταν τα παιδιά αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης, το πιο πιθανό είναι να μην μπορούν να τις εφαρμόσουν. Πρέπει να σκεφτούμε πως, εάν ήταν σε θέση να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές αυτές σίγουρα θα το έκαναν. Κανένας άνθρωπος δεν θέλει

να πονά, να πιέζεται, να φοβάται ή να εκφοβίζεται. Επομένως, πρέπει αυτό να λαμβάνεται υπόψη όταν αναλύονται οι λόγοι που ένα θύμα επιλέγει μία στρατηγική αντί για μια άλλη.

Το παραπάνω γεγονός θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη λεγόμενη «μαθημένη αδυναμία» (Seligman, 1975). Σύμφωνα με αυτή ένα άτομο δημιουργεί συναισθήματα αβοήθητου και αδυναμίας να ανταπεξέλθει μία δύσκολη κατάσταση, καθώς πιστεύει πως, ό, τι κι αν κάνει, δεν θα έχει κανέναν θετικό αποτέλεσμα, αφού η κατάσταση αυτή δεν περνά από το χέρι του. Με αυτό τον τρόπο αδρανεί και γίνεται παθητικός δέκτης μιας δυσάρεστης κατάστασης, στην προκειμένη περίπτωση του εκφοβισμού, προωθώντας έτσι την συνέχεια του εκφοβισμού εις βάρος του.

Μια σημαντική παράμετρος των υιοθετούμενων στρατηγικών είναι η ευαλωτότητα με την οποία αυτές συνδέονται. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι πιο ευάλωτα στον εκφοβισμό, έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να εμφανίσουν κοινά χαρακτηριστικά όπως την κοινωνική απόσυρση, το άγχος, την υποτακτικότητα ή συναισθηματικές συμπεριφορές θυμωμένης αντίδρασης στον εκφοβισμό (Orpinas & Horne, 2006. Perry, Hodges, & Egan, 2001). Είναι πολύ πιθανό επίσης, η συστηματική χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού να αυξάνει τις πιθανότητες του να εκτεθεί το παιδί σε χρόνια και συστηματική θυματοποίηση (Kochenderfer & Ladd, 1997. Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Οι Kanetsuna, Smith, και Morita (2006) εκφράζουν με βεβαιότητα το ότι εάν ή όχι ένας περιστασιακός εκφοβισμός εξελιχθεί σε χρόνιο, αυτό εξαρτάται από τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Οι αναποτελεσματικές στρατηγικές δε συνδέονται όμως μόνο με εκφοβισμό, αλλά και με άλλα προβλήματα. Η έρευνα των Murray-Harvey και Slee, (2007) έδειξε ότι εκτός από τη θυματοποίηση, οι αναποτελεσματικές στρατηγικές συνδέονται και με τη γενικότερη ψυχική υγεία του παιδιού και του εφήβου (εκδήλωση συμπεριφορών απάθειας, κατάθλιψης, επιθετικότητας, σωματικά συμπτώματα).

Η Frydenberg και οι συνεργάτες της (Frydenberg et al., 2004) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με απλή διδασκαλία σε στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η θετική σκέψη, **μπορούν** να βοηθηθούν στο να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης της έκθεσης σε εκφοβισμό. Αυτή η θεωρία βρίσκει εφαρμογή σε περιστατικά εκφοβισμού, με το να διδάσκονται οι μαθητές πιο αποτελεσματικές μεθόδους αντίδρασης στον εκφοβισμό, ώστε να αντιμετωπίζουν το άγχος τους και κατ' επέκταση τον ίδιο τον εκφοβισμό (Terranova, 2009).

4.Το πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο»

Το Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό» αποτελεί καρπό του PEACE PACK (βλ. Κεφάλαιο 2, Slee, 1996. 2005. Slee et al., 2009) το οποίο στη συνέχεια, λόγω της αποτελεσματικότητάς του, εξελίχθηκε σε αυτόνομο πρόγραμμα παρέμβασης. Στηρίχτηκε στα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό και υιοθετούν συμπεριφορές που φέρνουν τα αντίθετα αποτελέσματα, ενδεχομένως να ενισχύουν περαιτέρω τη θυματοποίησή τους (Kochenderfer & Ladd, 1997. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002. Skrzypiec et al., 2011). Αναπτύχθηκε ως επέκταση της αρχικής έρευνας της Frydenberg (Frydenberg, 2004), η οποία έδειξε ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν τρόπους αλληλοβοήθειας προκειμένου να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες αντιμετώπισης του εκφοβισμού από πλευράς του θύματος και έχει ως στόχο να αναπτύξει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα στους μαθητές απέναντι στον εκφοβισμό.

Ειδικότερα σύμφωνα με την Frydenberg και τους συνεργάτες της (Frydenberg et al., 2004) οι νέοι άνθρωποι μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν τις πιέσεις της ζωής τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορεί να είναι αποτελεσματικές ή μη αποτελεσματικές. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν εστιάζονται στην προσέγγιση του προβλήματος και ιδιαίτερα αναποτελεσματικές όταν συνδυάζουν τη συναισθηματική αντίδραση και την αποφυγή.

Παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών είναι οι κάτωθι:

- Μιλώ στον υπεύθυνο καθηγητή της τάξης μου
- Παίρνω υποστήριξη από τους άλλους
- Το λέω σε κάποιον

Ενώ παραδείγματα αναποτελεσματικών στρατηγικών αποτελούν:

- Αναζητώ στον εαυτό μου το λάθος
- Ελπίζω για ένα θαύμα
- Ανταποδίδω την επίθεση

Το πρόγραμμα αποτελεί μια παρέμβαση για τη σχολική τάξη σε παιδιά Γυμνασίου και σχεδιάστηκε στην Αυστραλία (Slee, Skrzypiec, & Murray-Harvey, 2009). Βασίζεται σε μια

ταινία μικρού μήκους που δημιουργήθηκε από μαθητές Γυμνασίου της Νότιας Αυστραλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Flinders. Η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος στην Αυστραλία υπήρξε το έναυσμα για τη μεταφορά της παρέμβασης και σε ελληνικά σχολεία. Η ελληνική προσαρμογή και εφαρμογή του προγράμματος στηρίχτηκε στη συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας (βλ. αναλυτικά Skrzypiec, Roussi-Vergou, & Andreou, 2012). Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδ. έτος 2010-2011 (βλ. Andreou, et al., 2012). Συμμετείχαν συνολικά 185 μαθητές, ηλικίας 12-14 ετών από σχολεία του Νομού Μαγνησίας, στα οποία δεν υπήρχε ενεργό κάποιο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες του αντίστοιχου στην Αυστραλία, και συγκεντρώθηκαν δεδομένα από τρεις επαναληπτικές μετρήσεις, πριν την εφαρμογή, αμέσως μετά την εφαρμογή και επαναληπτική μέτρηση μετά από τρεις μήνες για 132 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια εντυπωσιακό όμοια εικόνα με την αποτελεσματικότητα της αντίστοιχης παρέμβασης στην Αυστραλία. Ιδιαίτερα ωφελημένοι, όπως άλλωστε αναμενόταν ήταν οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές. Το μέγεθος επίδρασης (effect size) της παρέμβασης υπολογίστηκε στο $\eta^2 = 0,65$. Τα αποτελέσματα αυτά υπήρξαν πολύ ενθαρρυντικά για την ευρύτερη εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Θεσσαλίας.

Το υλικό του προγράμματος περιλαμβάνει: α) ένα DVD με τέσσερις ταινίες μικρού μήκους στις θεματικές ενότητες σωματικός εκφοβισμός, αποκλεισμός, λεκτικός εκφοβισμός, και ηλεκτρονικός εκφοβισμός, β) τετράδιο εργασίας (για κάθε μαθητή), γ) φύλλα εργασίας - μαθημάτων δ) φύλλα ανατροφοδότησης και οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Το κεντρικό μήνυμα του όλου προγράμματος είναι : «*Μείνε ήρεμος/η/ Σκέψου καθαρά*». Η εφαρμογή του προγράμματος συνδέεται με την παρακολούθηση της εξέλιξής του και της αναζήτησης ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τους καθηγητές τους.

Το πρόγραμμα *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό* στην πλήρη μορφή του με τις οδηγίες του και το ηλεκτρονικό υλικό, βρίσκεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας

Οι εξαιρετικά επιβλαβείς συνέπειες το εκφοβισμού στο μαθητικό πληθυσμό έχουν πλέον στέρεη ερευνητική τεκμηρίωση (Srabstein & Leventhal, 2010. Srabstein & Piazza, 2008). Μάλιστα, με δεδομένο τη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με ψυχοκοινωνικά προβλήματα υπάρχει η έκκληση στους ερευνητές που ασχολούνται με τον εκφοβισμό να επικεντρώσουν τις έρευνές τους στο να βοηθήσουν την ηγεσία της σχολικής κοινότητας να κατανοήσουν τη βαρύνουσα σημασία που έχουν οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να καθοριστεί το ποιες παρεμβάσεις και με ποιους μαθητικούς πληθυσμούς είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008). Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε και η αξιολόγηση του Προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο», η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας, η εκπόνηση της οποίας αποφασίστηκε μετά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής και αξιολόγησης του ίδιου προγράμματος (βλ. Skrzypiec, Roussi – Vergou, & Andreou, 2011).

Το πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο» σχεδιάστηκε για να δώσει λύση σε ένα υπαρκτό πρόβλημα. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο κεφάλαιο 4, αποτελεί ένα επιμέρους στάδιο σε μια ευρύτερη σειρά βημάτων ενός ευρύτερου προγράμματος ολιστικού σχεδιασμού που περιλαμβάνει όλη τη σχολική κοινότητα, και εφαρμόστηκε σε σχολεία της Αυστραλίας. Η ελληνική εκδοχή αυτού του προγράμματος περιλαμβάνει μόνο το στάδιο της παρέμβασης και της αξιολόγησης και το εύρος της συμμετοχής φτάνει σε επίπεδο τάξης (χωρίς αυτό να εμποδίζει τα σχολεία να το εφαρμόσουν σε όλες τις τάξεις του σχολείου).

Ο σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο* με έμφαση στους ποσοτικούς δείκτες. Η βασική υπόθεση πίσω από όλη την έρευνα, είναι ότι το πρόγραμμα *θα είναι αποτελεσματικό*.

Καθώς το πρόγραμμα αφορά τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην πρόληψη του εκφοβισμού. Η παρούσα έρευνα είναι σχεδιασμένη για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης κυρίως στο θέμα της αντιμετώπισης. Έτσι ο βασικός σκοπός της έρευνας οργανώνεται γύρω από τις απαντήσεις σε δύο βασικά ερωτήματα:

- 1. Είναι αποτελεσματικό το πρόγραμμα αναφορικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού;**

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος συνδέεται με την επιβεβαίωση (για την ακρίβεια, μη απόρριψη) των κάτωθι υποθέσεων. Υποθέτουμε λοιπόν:

- Θα μειωθεί η συχνότητα έκθεση των μαθητών στον εκφοβισμό,
- Θα αυξηθεί το συναίσθημα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο,
- Θα αυξηθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα (δηλαδή πόσο καλά αισθάνονται τα παιδιά ότι τα καταφέρνουν σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και
- Θα αυξηθεί η αποτελεσματικότητα (δηλαδή η βεβαιότητα για το τι πρέπει να κάνουν) σε σχέση με τον εκφοβισμό.

2. Σε ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού εμφανίστηκαν αλλαγές ως προς τη συχνότητα υιοθέτησής τους;

Καθώς το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο για να ενισχύσει τους μαθητές αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, υποθέτουμε ότι οι στρατηγικές που συνδέονται περισσότερο με την έκθεση στον εκφοβισμό, θα είναι αυτές που θα επηρεαστούν και από την παρέμβαση. Ειδικότερα υποθέτουμε ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα συνδεθεί με:

- Αύξηση στη συχνότητα χρήσης των αποτελεσματικών στρατηγικών (δηλαδή αυτών που περιλαμβάνουν την εστίαση στο πρόβλημα και τις συμπεριφορές προσέγγισης)
- Μείωση στη συχνότητα χρήσης των μη-αποτελεσματικών (δηλαδή αυτών που περιλαμβάνουν την εστίαση στο συναίσθημα και την αποφυγή)

ΜΕΡΟΣ II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

“Δεν μπορεί να μετρηθεί το κάθε τι που μετράει (δηλ. αξίζει) και κάθε τι που μετριέται δε σημαίνει ότι μετράει (δηλ. αξίζει)...”

Albert Einstein

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας οργανώθηκε με βάση το κεντρικό ερώτημα: *«είναι το πρόγραμμα αποτελεσματικό;»*. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προνοήσουμε ώστε οι όποιες τυχόν αλλαγές να μπορούν να αποδοθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην επίδραση του προγράμματος και όχι σε φυσικές διαδικασίες που οφείλονται στην εξέλιξη της δυναμικής των ομάδων μέσα στο χρόνο ή σε διαδικασίες ωρίμανσης (ας μην ξεχνάμε ότι τα ερωτήματά μας ζητούν απαντήσεις από αναπτυσσόμενο πληθυσμό). Αυτό ονομάζεται *εσωτερική εγκυρότητα* της έρευνας και έχει να κάνει με τον αποκλεισμό (στο μέγιστο δυνατό βαθμό) της απόδοσης των αλλαγών στην παρεμβολή άλλων μεταβλητών – στην προκειμένη περίπτωση την απόδοση τυχόν αλλαγών που μας ενδιαφέρουν σε άλλους παράγοντες, πλην της παρέμβασης. Για το λόγο αυτό στους συμπεριλάβαμε συμμετέχοντες (μαθητές) που δέχτηκαν την παρέμβαση (ομάδα παρέμβασης) και συμμετέχοντες που δεν τη δέχτηκαν (ομάδα ελέγχου).

Εκτός όμως από την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, μας απασχόλησε και η *σταθερότητα* των αποτελεσμάτων. Είναι σύνηθες στις έρευνες αυτού του τύπου να εμφανίζεται ένα πολύ θετικό αποτέλεσμα αμέσως μετά την παρέμβαση, προφανώς κάτω από την πρόσφατη εμπειρία και τον ενθουσιασμό των συμμετεχόντων, το οποίο όμως σταδιακά εξασθενεί. Άρα, θα έπρεπε να αναζητήσουμε και την *αξιοπιστία* των αποτελεσμάτων, το πόσο δηλαδή αυτά θα έμεναν σταθερά μετά την παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος.

Εκτός όμως από τα ερωτήματα αυτά που έχουν κυρίως να κάνουν με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, μας ενδιαφέρει και το θέμα της *γενίκευσης* των αποτελεσμάτων, δηλαδή την απάντηση στο ερώτημα σε πληθυσμούς με ποια χαρακτηριστικά μπορούν να γενικευτούν, δηλαδή να ισχύουν, τα ευρήματα της έρευνας – αυτό που δηλαδή αποκαλείται *εξωτερική εγκυρότητα* μιας έρευνας. Για το λόγο αυτό συμπεριλάβαμε δημογραφικές μεταβλητές στο δείγμα μας, καθώς και άλλα ερωτήματα που αφορούν στους τρόπους και στη συχνότητα του εκφοβισμού.

Να σημειώσουμε τέλος, ότι η παρούσα έρευνα ακολουθεί τις επιταγές των

πρωτοκόλλων της ποσοτικής έρευνας, και ως εκ τούτου δε θα συμπεριλάβει τις πληροφορίες και τις αξιολογήσεις που εμπεριέχονται σε άλλα τεκμήρια, όπως π.χ. στα τετράδια εργασιών των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα ερευνητικά εργαλεία αποτελούσαν μέρος του ίδιου του προγράμματος και εφαρμόστηκαν όπως όρισε το πλαίσιο της συνεργασίας των ερευνητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τους ερευνητές του Πανεπιστημίου Flinders της Αυστραλίας. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με δύο βασικά ερωτήματα:

- 1) Ήταν αποτελεσματικό το Πρόγραμμα Παρέμβασης;
- 2) Σε ποιες Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού μπορούν να αποδοθούν αλλαγές που οφείλονται στο Πρόγραμμα Παρέμβασης;

6. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 932 μαθητές από 14 Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλίας. Στα 12 Σχολεία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (και άρα συμμετείχαν ως ομάδα παρέμβασης) και τα 2 συμμετείχαν μόνο στις διαδικασίες των αρχικών και των επαναληπτικών μετρήσεων (ως ομάδα ελέγχου). Από αυτούς οι 436 (46.8%) ήταν αγόρια και οι 425 (45.6%) κορίτσια, ενώ 71 μαθητές δε δήλωσαν το φύλο τους (7.6%).

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 667 (το 71.6%) συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα παρέμβασης, και οι 265 (28.4%) συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου. Διακόσια οκτώ άτομα (208, δηλ. το 24.2%) είχαν γλώσσα μητρική (και άλλη γλώσσα εκτός από την ελληνική (το 23.9% για την ομάδα παρέμβασης και το 24.8% για την ομάδα ελέγχου)).

Καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στο Γυμνάσιο, το εύρος της ηλικίας των μαθητών ήταν από 12 έως 16 ετών. Τα σχολεία το εφάρμοσαν με προτεραιότητα στην Α΄ Γυμνασίου, και ως εκ τούτου στις ηλικίες 12 και 13 ετών ανήκουν το 54.2% των συμμετεχόντων. Ο **Πίνακας 1** παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τη μητρική γλώσσα (ελληνική ή/και άλλη) καθώς και η ηλικία, τόσο επί του συνόλου των συμμετεχόντων, όσο και χωριστά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=932)

<i>Δημογραφικές Μεταβλητές</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>		
Αγόρια	436	46.8
Κορίτσια	425	45.6
Δε δήλωσαν	71	7.6
<i>Ομάδα Παρέμβασης (N =667)</i>		
Αγόρια	326	51
Κορίτσια	313	49
<i>Ομάδα Ελέγχου (N = 265)</i>		
Αγόρια	110	49.5
Κορίτσια	112	50.5
<i>Μητρική Γλώσσα όχι μόνο η Ελληνική</i>		
Σύνολο	208	24.2
Ομάδα Παρέμβασης	153	23.9
Ομάδα Ελέγχου	55	24.8
<i>ΗλικίαΣυνόλου</i>		
12	126	14.6
13	341	39.6
14	225	26.1
15	134	15.5
16	36	4.2
<i>Ηλικία Ομάδας Παρέμβασης</i>		
12	105	16.4
13	253	39.5
14	159	24.8
15	90	14.1
16	33	5.2
<i>Ηλικία Ομάδας Ελέγχου</i>		
12	21	9.5
13	88	39.6
14	66	29.7
15	44	19.8
16	3	1.4

7. Οι Μετρήσεις

Για τις μετρήσεις μας ακολουθήσαμε πιστά το προτεινόμενο πρωτόκολλο έρευνας το οποίο συνόδευε την παρέμβαση του προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό». Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το *Ζω και Μαθαίνω στο Σχολείο* (βλ. και Skrzypiec, et al., 2011). Αναλυτικότερα:

Ερωτηματολόγιο Ζω και Μαθαίνω στο Σχολείο (*Living and learning at school: bullying at school*): Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 68 θέματα και περιλαμβάνει τις εξής υπο-ενότητες:

A) Πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, όπως φύλο, ηλικία και το αν υπάρχει άλλη μητρική γλώσσα πλην της ελληνικής.

B) Πληροφορίες προερχόμενες από παλαιότερες έρευνες (όπως για παράδειγμα στην έρευνα των Rigby και Slee (1991) όπου έχουν ως στόχο τη συχνότητα και τη διάρκεια του εκφοβισμού καθώς επίσης και το κατά πόσο οι μαθητές διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον εκφοβισμό και το κατά πόσο νιώθουν ασφαλείς σε σχέση με αυτόν. Αναλυτικά οι ερωτήσεις εδώ ομαδοποιούνται ως εξής:

B.1. Συχνότητα του εκφοβισμού: αποτελείται από μία ερώτηση που παίρνει 6 τιμές σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού. Στο ερώτημα *κατά το τελευταίο τρίμηνο πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει ένας ή πολλοί συμμαθητές στο Γυμνάσιο*, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την απάντησή τους από το *1=κάθε μέρα*, *2=τις περισσότερες μέρες*, *3=μία ή δυο φορές την εβδομάδα*, *4=σχεδόν μια φορά την εβδομάδα*, *5=λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα*, *6=ποτέ*. Στην ανάλυση των δεδομένων μεταχειριστήκαμε αυτή την ερώτηση και ως ποσοτική και ως ποιοτική μεταβλητή. Ως ποσοτική μεταβλητή δεν αντιστρέψαμε τις τιμές και έτσι η χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή συνεπάγεται και υψηλότερη συχνότητα εκφοβισμού.

B.2. Τρόποι εκφοβισμοί: Οι μαθητές που δήλωσαν ότι εκφοβίζονται κλήθηκαν στη συνέχεια να επιλέξουν έναν ή περισσότερους από τους προτεινόμενους τρόπους με τους οποίους έγινε ο εκφοβισμός ή να προτείνουν κάποιους που δε συμπεριλήφθηκαν στη λίστα. Οι προτεινόμενοι ήταν: χτύπημα ή κλωτσιές, παρατσούκλια, αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων, απειλές μέσα από τη χρήση κινητών ή ηλεκτρονικών υπολογιστών, αποκλεισμός και αγνόηση (*δε μου μιλούν*).

B.3. Προηγούμενη διάρκεια έκθεσης σε εκφοβισμό: Το νόημα της σχετικής ερώτησης ήταν: *Εάν σε έχουν εκφοβίσει ή απειλήσει κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου, πόσο σε παρενόχλησαν την προηγούμενη σχολική χρονιά;* Οι μαθητές έδωσαν μία απάντηση σε μια οκτάβαθμη κλίμακα, 1=δε με έχουν εκφοβίσει τον τελευταίο χρόνο, 2=μια μέρες ή δύο, 3=3-4 μέρες, 4=μια εβδομάδα, 5=μερικές εβδομάδες, 6=ένα μήνα, 7=λίγους μήνες, 8=περισσότερο από έξι μήνες.

B.4. Συναίσθημα ασφάλειας στο σχολείο: Το συναίσθημα της ασφάλειας στο σχολείο αποτυπώθηκε με την ερώτηση *πόσο ασφαλής νιώθεις ότι δε θα σε εκφοβίσουν στο σχολείο;* Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια τετράβαθμη κλίμακα όπου 1=καθόλου ασφαλής, 2=μερικές φορές ασφαλής, 3=σχεδόν ασφαλής και 4=πάντοτε ή σχεδόν ασφαλής. Έτσι, οι υψηλές τιμές στην ερώτηση αυτή αντιστοιχούν και σε υψηλά επίπεδα ασφάλειας.

B.5. Εκτίμηση της ικανότητας αντιμετώπισης του εκφοβισμού: Η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αξιολογήθηκε άμεσα. Ζητήθηκε από τους μαθητές να προβούν σε μια γενική αποτύπωση σε μια κλίμακα τύπου Likert το πόσο καλά τα καταφέρνουν στο να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό στο σχολείο. Οι μαθητές επέλεξαν μια τιμή ανάμεσα στο 1=όχι πολύ καλά και στο 7=πολύ καλά, με το 4=ούτε καλά / ούτε άσχημα.

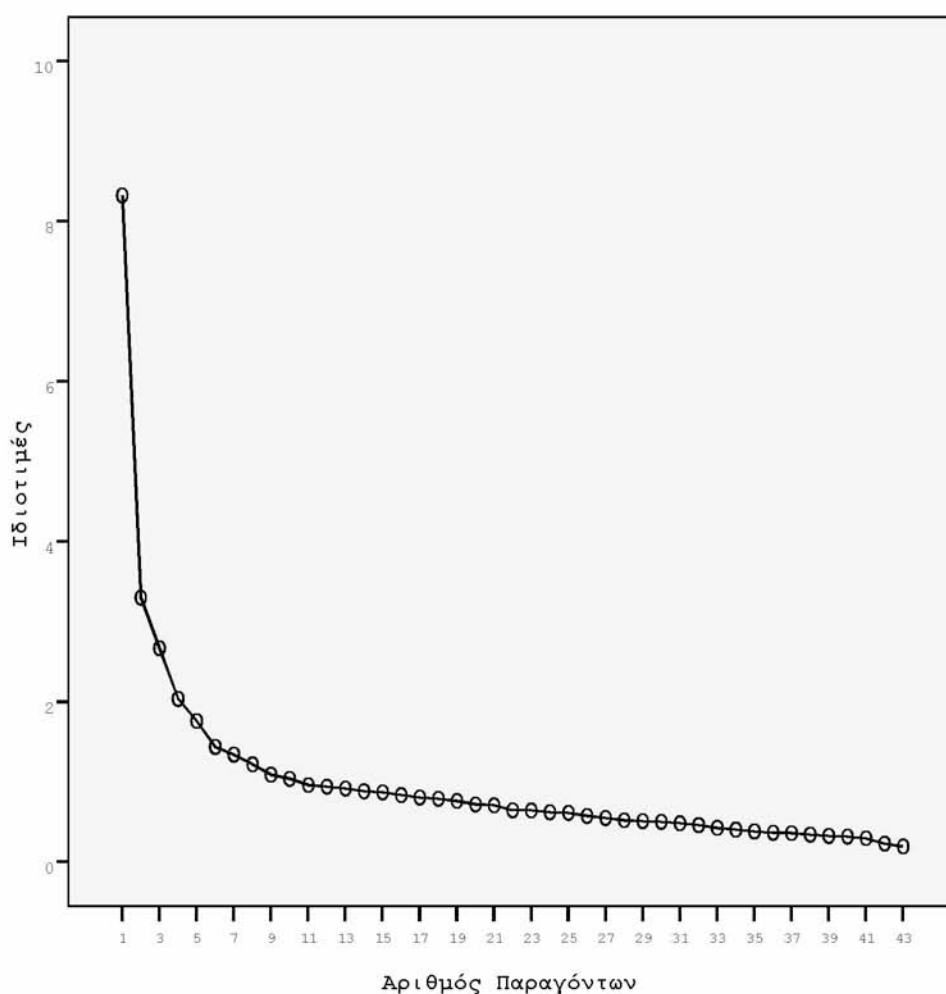
B.7. Η αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με τον εκφοβισμό ρωτήθηκαν αν με το ερώτημα: *εάν σε εκφοβίζουν ή σε απειλούν, ξέρεις τι να κάνεις για να το σταματήσεις;* Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε *ναι*, *ίσως*, *όχι*.

B.8. Στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού: Οι ερωτήσεις που αφορούν στους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, στο ερωτηματολόγιο τοποθετούνται σε δύο διαφορετικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αποτελούν τις προτεινόμενες απαντήσεις (θέματα 20-33) στο ερώτημα *θα έκανες εσύ αν σε απειλούσαν ή σε εκφοβίζαν* και βαθμολογούνται σε μια τετράβαθμη κλίμακα, όπου 1=ποτέ, 2=κάπου-κάπου, 3=κάπως συχνά και 4=πολύ συχνά. Μια ακολουθία παρεμφερών θεμάτων που αφορούν στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (θέματα 37-66) προσφέρονται και για το ερώτημα *"θα χρησιμοποιούσες ή έχεις χρησιμοποιήσει κάποιες από τις παρακάτω στρατηγικές για να αντιμετωπίσεις της ανησυχίες σου σχετικά με τον εκφοβισμό"*, για τις οποίες όμως χρησιμοποιείται μια πεντάβαθμη κλίμακα από το 1=ποτέ, 2=πολύ λίγο, 3=μερικές φορές, 4=συχνά και 5=πολλές φορές. Καθώς όλα τα προτεινόμενα θέματα αφορούν σε στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, αποφασίσαμε να τα ομαδοποιήσουμε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων

Συνιστωσών – Principal Component Analysis⁵ (PCA) (βλ. **Πίνακα 4**) ώστε να εντοπιστούν σε γραμμική συσχέτιση οι ομαδοποιήσεις των συνολικών 43 ερωτήσεων – μεταβλητών που αφορούν στις Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού.

Αρχικά ο υπολογισμός του δείκτη Keiser – Meyer – Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος το οποίο θα συμμετείχε στην ανάλυση, μας έδωσε την τιμή .89 η οποία καθώς πλησιάζει το .9 θεωρείται εξαιρετική. Επίσης υπολογίστηκε ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity ο οποίος αξιολογεί το κατά πόσο οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων. Ο έλεγχος αυτός έδωσε $\chi^2 = 12168.33$ (df=903) ο οποίος καθώς είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $\alpha=.05$ ($p<.001$) μας δείχνει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων μας είναι κατάλληλες για να εισαχθούν στην ανάλυση. Έγινε εξαγωγή δέκα παραγόντων με ιδιοτιμές ίσες ή μεγαλύτερες του 1 οι οποίοι ερμηνεύουν συνολικά το 56.3% της συνολικής διακύμανσης. Στην εκτίμηση του αριθμού των παραγόντων λήφθηκε υπόψη και ο έλεγχος κρημνού (scree test) όπως φαίνεται στο **Διάγραμμα 1**, όπου μετά τον 10^ο Παράγοντα η κλίση της γραμμής γίνεται οριζόντια.

⁵ Η μέθοδος αυτή στο SPSS παρουσιάζεται μια υποκατηγορία της Παραγοντικής Ανάλυσης, αλλά οι περισσότεροι ερευνητές της θεωρούν μια διακριτά διαφορετική ανάλυση καθώς παρεμβαίνει στον τρόπο οργάνωσης των μεταβλητών αναφορικά με τη γραμμικότητα και την τοποθέτηση των μεταβλητών στους άξονες χ , ψ (βλ. και Clark – Carter, 2004. Field, 2013)



Διάγραμμα 1. Γράφημα ελέγχου κρημνού (screetest)

Η ορθογώνια περιστροφή αξόνων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον **Πίνακα Ι**, ο οποίος βρίσκεται στο **Παράρτημα**. Ο 1^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 14.72% της συνολικής διακύμανσης και φαίνεται να αποτελείται από τα θέματα που σχετίζονται με την αναζήτηση υποστήριξης και βοήθειας από τους ενήλικες καθώς και από τις επίσημες διαδικασίες που προβλέπονται για τα θέματα αυτά. Οι συμπεριφορές αυτές περιέχουν ένα σύνολο πιο «εξορθολογισμένων» επιλογών ώστε ο μαθητής να βρει λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .89).

Ο 2^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 7.85% της διακύμανσης και αφορά σε μια σειρά από συναισθηματικά ξεσπάσματα, τα οποία ακριβώς βρίσκονται στον αντίποδα του προηγούμενου παράγοντα, όπως το κλάμα, η στεναχώρια η αποφυγή (άλλωστε στη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών με την ορθογώνια περιστροφή αξόνων οι δύο πρώτοι παράγοντες

έχουν την ελάχιστη συσχέτιση μεταξύ τους). (Δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .87).

Ο 3^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.91% της διακύμανσης και αφορά στην υιοθέτηση συμπεριφορών όπου δίνεται έμφαση στη διατήρηση της θετικής προσέγγισης στο πρόβλημα και στη διατήρηση της καλής διάθεσης αλλά και καλής φυσικής κατάστασης (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .79).

Ο 4^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.89% της διακύμανσης και περιέχει συμπεριφορές που επιδιώκουν τη διατήρηση της καλής σχέσης με τον εκφοβιστή (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .68).

Ο 5^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.67%, της διακύμανσης και αφορά την αναζήτηση βοήθειας σε άλλα παιδιά, φίλους και συνομηλίκους που θα μπορούσαν να προσφέρουν υποστήριξη και απαλλαγή από την ενόχληση του εκφοβισμού (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .67).

Ο 6^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.38% της διακύμανσης και αφορά σε συναισθηματικά ξεσπάσματα σε πρόσωπα και αντικείμενα και γενικότερα συμπεριφορές για τις οποίες το άτομο αισθάνεται ότι δεν είναι αποδεκτές (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .63).

Ο 7^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.32% της διακύμανσης και περιλαμβάνει συμπεριφορές ευχολογίας αλλά και τον καταλογισμό στον εαυτό ευθυνών για το πρόβλημα (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .69).

Ο 8^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 4.07% της διακύμανσης και συμπεριλαμβάνει αντιδράσεις σκόπιμης αγνόησης του προβλήματος, «σαν να μη συμβαίνει τίποτα» (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .68).

Ο 9^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 3.42% της διακύμανσης και χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές ενεργητικής υπεράσπισης και διεκδικητικότητας του εκφοβιζόμενου απέναντι στον εκφοβιστή (δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach = .71).

Τέλος, ο 10^{ος} παράγοντας ερμηνεύει το 3.03% της διακύμανσης και αποτελείται από ένα μόνο θέμα, την απομάκρυνση, την αποφυγή από τον εκφοβιστή.

Με βάση τις ομαδοποιήσεις των στρατηγικών στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, και αφού αφενός κρίθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα, και αφετέρου οι ομαδοποιήσεις των

ερωτήσεων είχαν και λογική συνοχή, προχωρήσαμε σε άθροιση των επιμέρους βαθμολογιών στις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα ώστε να προκύψει ένα συνολικό άθροισμα για κάθε στρατηγική.

8. Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων – ερωτήματα και υποθέσεις των στατιστικών αναλύσεων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την κύρια έρευνα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό* (για τη διεξαγωγή της ελήφθη έγκριση άδειας διεξαγωγής έρευνας (βλ. Παράρτημα) από το Υπουργείο Παιδείας.

Καθώς το πρόγραμμα είχε γίνει ήδη γνωστό, οι διευθυντές των σχολείων ήρθαν σε επαφή είτε απευθείας μαζί μας, είτε μέσα από τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων, κυρίως της Μαγνησίας (υπεύθυνος κ. Πλαγεράς) και των Τρικάλων (υπεύθυνη κ. Καραμπατζάκη). Από τα 14 σχολεία που συμμετείχαν εκείνη την περίοδο στο πρόγραμμα αξιολόγησης, τα 2 δέχτηκαν να συμμετάσχουν ως ομάδα ελέγχου. Για την εφαρμογή του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μια εκπαιδευτική συνεδρία διάρκειας δύο ωρών όπου τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον εκφοβισμό και το πρόγραμμα της παρέμβασης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με τη μορφή του προγράμματος των 8 εβδομάδων δηλ. ένα πρόγραμμα διάρκειας 8 εβδομάδων – 1 μάθημα διάρκειας 40-50 λεπτών σε 8 συνεχόμενες βδομάδες.

Στην φάση της κύριας έρευνας, προβλέφθηκε και η ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κυρίως λόγω της έλλειψης οικονομικών πόρων που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες μιας τόσο μεγάλης σε ποσότητα εκτύπωσης των ερωτηματολογίων, έρευνας. Παρόλα αυτά σε σχολεία που δεν υπήρχε η δυνατότητα της πρόσβασης σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές με τρόπο που να εξυπηρετούνται οι ανάγκες του προγράμματος, φροντίσαμε για τη διάθεση έντυπων ερωτηματολογίων. Παρόλο που γνωρίζουμε ότι ανάμεσα στον ηλεκτρονικό και έντυπο τρόπο συμπλήρωσης του ίδιου ερωτηματολογίου από το ίδιο άτομο, ενδεχομένως να υπάρχουν διαφορές, στην παρούσα έρευνα οι διαφορές αυτές δεν ελήφθησαν υπόψη και δεν υπήρξε διαφορετικός χειρισμός στα έντυπα και στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια.

Σε ένα τυπικό ακαδημαϊκό έτος, το πρόγραμμα ξεκινούσε στα σχολεία περίπου προς τα μέσα Οκτωβρίου – οπότε και εκεί τα παιδιά συμπληρώνανε το ερωτηματολόγιο κατά την πρώτη μέρα του προγράμματος. Στη συνέχεια, ζητούσαμε από τα σχολεία να προασπαθήσουν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων – οπότε αμέσως μετά τη λήξη λαμβανόταν και η δεύτερη μέτρηση. Στις μισές περίπου

περιπτώσεις, υπήρξαν και ένα με δύο μαθήματα που ακολούθησαν μετά τις γιορτές, οπότε τότε πραγματοποιήθηκε και η δεύτερη μέτρηση. Οι επαναληπτικές μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν τρεις μήνες μετά την τελευταία μέτρηση, και σε κάθε περίπτωση το αργότερο, μέχρι το τέλος του Απριλίου.

Η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής σε δύο μέρη, όπως αποτυπώνονται στα Κεφάλαια 9 και 10 αντίστοιχα.

Το πρώτο μέρος των αναλύσεων αφορά σε περιγραφικούς δείκτες ως προς τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, και έλεγχο για ύπαρξη τυχόν διαφορών ως προς τις βασικές δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία καθώς και συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών με ελληνική και διαφορετική της ελληνικής, καταγωγή. Η παράθεση των περιγραφικών δεικτών και ο έλεγχος για την ύπαρξη τυχόν διαφορών ως προς συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές, δε συνδέεται άμεσα με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματά μας, αλλά αποσκοπεί στην περιγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα ώστε να διαπιστωθεί το εύρος της δυνατότητας γενίκευσης των ευρημάτων μας στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό.

Αναλυτικά, η δομή της παράθεσης των ερωτημάτων ακολουθεί την κάτωθι δομή (καθώς πρόκειται για επαγωγική στατιστική, παραθέτουμε και τις υποθέσεις για την επιλογή της μονής ή διπλής κατεύθυνσης ελέγχου του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας). Οι μεταβλητές και οι αναλύσεις κυρίως σύγκριση μέσων όρων, ποσοστών και υπολογισμός του δείκτη μη παραμετρικής συσχέτισης που συμπεριλήφθησαν στις αναλύσεις του 1^{ου} μέρους (κεφ. 9) είναι:

I. Συχνότητα εκφοβισμού

I.1. Ερώτημα (Ερ.): Ποια η συχνότητα έκθεσης των μαθητών στον εκφοβισμό;

I.1. Υπόθεση (Υπ.): Αναφορικά με τη συχνότητα της έκθεσης στον εκφοβισμό υποθέσαμε ότι αυτός θα πρέπει να βρίσκεται σε επίπεδα ανάλογα με αυτά που έχουν παρατηρηθεί σε αντίστοιχες πανελλαδικές έρευνες – ανάλογα με τη σοβαρότητα εκτιμάται μεταξύ 10 και 30%.

I.2. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

I.2. Υπ.: Υποθέτουμε ότι τα αγόρια θα εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό έκθεσης σε περιστατικά εκφοβισμού.

I. 3. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό ;

I.3. Υπ.: Υποθέτουμε ότι στο εύρος των ηλικιών που μελετάμε, δε θα υπάρχουν.

I.4. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό ανάμεσα σε μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής;

I.4. Υπ.: Υποθέτουμε ότι οι μαθητές με διαφορετική της ελληνικής καταγωγή, θα δηλώσουν πιο συχνή έκθεση σε περιστατικά εκφοβισμού.

II. Τρόποι εκφοβισμού

II.1. Ερ.: Ποιοι είναι οι πιο διαδεμένοι τρόποι άσκησης εκφοβισμού;

II.1. Υπ.: Υποθέτουμε ότι τα παρατσούκλια θα είναι η συχνή μορφή άσκησης εκφοβισμού.

II.2. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς τις μορφές έκθεσης στον εκφοβισμό, ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

II.2. Υπ.: Υποθέτουμε ότι τα αγόρια θα δηλώσουν πιο συχνή έκθεση σε περιστατικά εκφοβισμού σωματικής βίας ενώ τα κορίτσια σε λεκτικής.

III. Προηγούμενη έκθεση σε εκφοβισμό

III.1. Ερ.: Υπάρχει σύνδεση (συσχέτιση) ανάμεσα στην προηγούμενη και στην τρέχουσα συχνότητα έκθεσης σε περιστατικά εκφοβισμού;

III.1. Υπ.: Υποθέτουμε ότι θα υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην τωρινή και σε προηγούμενη έκθεση σε περιστατικά εκφοβισμού.

IV. Βαθμός ασφάλειας στο σχολείο:

IV.1. Ερ.: Τι ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι αισθάνονται ασφαλείς στα σχολεία;

IV.1. Υπ.: Υποθέτουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο.

V. Αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον εκφοβισμό

V.1. Ερ.: Σε τι βαθμό συνδέεται η αυτό-αποτελεσματικότητα με τη συχνότητα έκθεσης σε περιστατικά εκφοβισμού;

V.1. Υπ.: Υποθέτουμε ότι η υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα θα συνδέεται και με μικρότερη έκθεση σε θυματοποίηση.

V.2. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας (σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού), ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

V.2. Υπ.: Υποθέτουμε ότι δε θα υπάρχουν διαφορές.

V. 3. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων ως προς το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού);

V. 3. Υπ.: Υποθέτουμε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές θα δηλώνουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

V.4. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού), ανάμεσα σε μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής;

V.4. Υπ.: Υποθέτουμε ότι δε θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με ελληνική και με διαφορετική της ελληνικής, καταγωγή.

VI. Γνώση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (αποτελεσματικότητα)

VI.1. Σε τι ποσοστό οι μαθητές δηλώνουν ότι γνωρίζουν τι να κάνουν σε περίπτωση εκφοβισμού;

VI. 1. Υπ.: Υποθέτουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές θα δηλώνουν ότι γνωρίζουν τι να κάνουν σε περίπτωση εκφοβισμού.

VI.2. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης του εκφοβισμού ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια;

VI.2. Υπ.: Υποθέτουμε ότι δε θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.

VI. 3. Ερ.: Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων ως προς την αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης του εκφοβισμού;

VI. 3. Υπ.: Υποθέτουμε ότι περισσότεροι μεγαλύτεροι μαθητές θα δηλώνουν ότι

γνωρίζουν τι πρέπει να κάνει για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό.

Στη συνέχεια περάσαμε στο μέρος των στατιστικών αναλύσεων (βλ. **10^ο κεφάλαιο**) με σκοπό την αναζήτηση των απαντήσεων στα δύο βασικά ερωτήματα της έρευνας: 1) αν ήταν αποτελεσματική η παρέμβαση, και 2) σε ποιες στρατηγικές εμφανίστηκαν αλλαγές που θα μπορούσαν να αποδοθούν στην επίδραση του προγράμματος.

Η απάντηση των ερωτημάτων αυτών επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μέσα από πολυμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις, καθώς τόσο στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας όσο και στον έλεγχο των στρατηγικών στην στατιστική εξίσωση εισήλθε όχι μόνο η παράμετρος του χρόνου (τρεις επαναληπτικές μετρήσεις) αλλά και ο βαθμός (επίπεδο) αρχικής έκθεσης στον εκφοβισμό (τρία επίπεδα: σοβαρής, μέτριας και καθόλου (ασφαλής ομάδα) έκθεσης). Γενικά, οι μέθοδοι πολυμεταβλητών αναλύσεων έχουν το πλεονέκτημα ότι λαμβάνουν υπόψη στις αναλύσεις όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές ταυτόχρονα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται πολλαπλές μεμονωμένες αναλύσεις οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες πραγματοποίησης του σφάλματος τύπου I, δηλαδή την ανακάλυψη στατιστικώς σημαντικών ευρημάτων που στην πραγματικότητα, όμως, δεν ισχύουν. Κατά δεύτερο λόγο, με τις πολυμεταβλητές αναλύσεις μπορούμε να δούμε πώς διαφορετικές μεταβλητές συμπεριφέρονται στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και όχι η κάθε μία ξεχωριστά (Clark – Carter, 2004)

Η αρχική πρόθεση ήταν όλες οι αναλύσεις να πραγματοποιηθούν ξεχωριστά τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου.

Καθοριστικής σημασίας για το αν θα συμπεριληφεί η ομάδα ελέγχου στις συγκρίσεις για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, είναι τόσο η ομάδα ελέγχου όσο και η ομάδα παρέμβασης να προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό, να μην υπάρχουν δηλαδή μεταξύ τους στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\alpha=.05$).

Άρα το πρώτο ερώτημα με το οποίο ξεκινά το δεύτερο μέρος των αναλύσεων και της παράθεσης των αποτελεσμάτων είναι:

α. Ερ.: Είναι όμοιες οι δύο ομάδες ως προς τα αρχικά (της πρώτης μέτρησης) επίπεδα έκθεσης στον εκφοβισμό;

α. Υπ.: Υποθέτουμε ότι δε θα είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα αρχικά επίπεδα έκθεσης στον εκφοβισμό.

Ο έλεγχος αυτής υπόθεσης οδήγησε στην επιλογή της συνέχισης των στατιστικών αναλύσεων μόνο στην ομάδα της παρέμβασης.

Για τον έλεγχο των διαφορών των τριών ομάδων (επιπέδων εκφοβισμού) στις τρεις διαδοχικές μετρήσεις χρησιμοποιήσαμε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων. Σε κάθε περίπτωση της κάθε πολυμεταβλητής ανάλυσης προηγείται μια μονομεταβλητή ανάλυση μονής διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί ο βαθμός των διαφορών των τριών ομάδων της έκθεσης σε διαφορετικά επίπεδα εκφοβισμού κατά την αρχική μέτρηση, με εξαρτημένη την υπό διερεύνηση μεταβλητή. Ο έλεγχος των επαναληπτικών μετρήσεων αποτελεί μια προέκταση της MANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων τριών ανεξάρτητων δειγμάτων, σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις.

Τον έλεγχο των επαναληπτικών μετρήσεων ακολούθησε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διάκρισης (Discriminant Analysis) με υπολογισμό των κανονικών (Canonical) πολυμεταβλητών συντελεστών συσχέτισης, καθώς θέλουμε να εξετάσουμε το βαθμό συσχέτισης της θυματοποίησης με συγκεκριμένες στρατηγικές.

Αναλυτικά τα ερωτήματα και οι υποθέσεις που με τις οποίες συνεχίζεται το δεύτερο μέρος είναι:

β. Ερ.: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, ομάδα μέτριου εκφοβισμού και καθόλου εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικών μετρήσεων) αναφορικά με τη συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού;

β. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές θα μετακινηθούν σε ασφαλέστερη ομάδα.

γ. Ερ.: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, ομάδα μέτριου εκφοβισμού και καθόλου εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικών μετρήσεων) αναφορικά με τα συναισθήματα ασφάλειας στο σχολείο;

γ. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές θα δηλώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια.

δ. Ερ.: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, ομάδα μέτριου εκφοβισμού και καθόλου εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικών μετρήσεων) αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών;

δ. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές θα δηλώσουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα μετά την παρέμβαση.

ε. Ερ.: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, ομάδα μέτριου εκφοβισμού και καθόλου εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικών μετρήσεων) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μαθητών;

ε. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές θα δηλώσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μετά την παρέμβαση

στ. Ερ. Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που συνδέονται με τη θυματοποίηση;

στ. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι στρατηγικές που εστιάζονται στο συναίσθημα και στην αποφυγή είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από τους θυματοποιημένους μαθητές.

ζ. Ερ.: Σε ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης αντιμετώπισης του εκφοβισμού εμφανίζεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, ομάδα μέτριου εκφοβισμού και καθόλου εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικών μετρήσεων) αναφορικά με την υποστήριξη ;

ζ. Υπ. Υποθέτουμε ότι οι στρατηγικές που συνδέθηκαν περισσότερο με τον αυξημένο κίνδυνο έκθεσης σε θυματοποίηση, είναι και αυτές στις οποίες θα εμφανιστούν αλλαγές στην ολοκλήρωση του προγράμματος.

Για τη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε ξεχωριστή πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων και για τις τρεις ομάδες έκθεσης στον εκφοβισμό, για κάθε μία από τις δέκα στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9. Περιγραφικοί δείκτες των συμμετεχόντων κατά την αρχική μέτρηση

Προτού προβούμε στους επιμέρους ελέγχους για να δούμε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος θα παρουσιάσουμε τα περιγραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνάς μας. Τα περισσότερα αποτελέσματα για αυτές τις αρχικές μετρήσεις βρίσκονται ήδη δημοσιευμένες (βλ. Didaskalou, Roussi, & Andreou, 2015).

Ι. Συχνότητα εκφοβισμού

Ι.1 Συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό

Από το σύνολο του δείγματος των 932 πήραμε απάντηση από 849 παιδιά. Σχετικά με τη συχνότητα του εκφοβισμού το 1.5% δήλωσε ότι εκφοβίζεται καθημερινά, το 2.8% τις περισσότερες μέρες, το 2% μία με δύο φορές την εβδομάδα, το 2.9% περίπου μια φορά την εβδομάδα και το 22.6% λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα. Το 68.1% δήλωσε ότι δεν έχει εκφοβιστεί ποτέ. Από τις επιμέρους αυτές κατηγορίες διαμορφώσαμε τρία διαφορετικά επίπεδα έκθεσης σε εκφοβισμό: α) το επίπεδο της σοβαρής έκθεσης σε εκφοβισμό (καθημερινός εκφοβισμός μέχρι και περίπου μια φορά την εβδομάδα), β) το επίπεδο του μέτριου εκφοβισμού (λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα) και γ) το ασφαλές επίπεδο (καθόλου εκφοβισμός). Με αυτή την κατηγοριοποίηση το 9.3% δέχεται σοβαρό εκφοβισμό (από καθημερινό μέχρι μια φορά την εβδομάδα), το 22.6% δέχεται μέτριο εκφοβισμό και το 68.1% δεν έχει δεχτεί εκφοβισμό.

Ι.2. Διαφορές φύλου ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό

Στη συνέχεια ελέγξαμε τις διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια σε σχέση με τα επίπεδα του εκφοβισμού. Στην ανάλυση αυτή χρησιμοποιήσαμε τα δεδομένα συχνοτήτων όπως φαίνεται και από την αναλυτική παράθεσή τους στον **Πίνακα 2**. Στο σύνολο των αγοριών το 12.3% δήλωσε ότι εκφοβίζεται σοβαρά, το 25.3% μέτρια και το 62.4% καθόλου. Στο σύνολο των κοριτσιών τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 6.2% στο σοβαρό εκφοβισμό, 19.9% στο μέτριο και 73.9% δεν εκφοβίστηκε καθόλου. Τα αγόρια φαίνεται να εκτίθενται σε σοβαρότερες συχνότητες εκφοβισμού ($\chi^2 = 15.32$, $df=2$, $p<.001$).

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο και τα επίπεδα του εκφοβισμού

		Επίπεδα εκφοβισμού			Σύνολο
		Σοβαρός	Μέτριος	Καθόλου	
φύλο	αγόρια	N	53	109	269
		% των αγοριών	12.3%	25.3%	62.4%
	κορίτσια	N	26	83	309
		% των κοριτσιών	6.2%	19.9%	73.9%
Σύνολο	N	79	192	578	849
	% σύνολο	9.3%	22.6%	68.1%	100%

I. 3. Διαφορές ηλικίας ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό

Για να δούμε αν τα επίπεδα του εκφοβισμού συνδέονται με την ηλικία, εξετάσαμε τη συσχέτιση της ηλικίας με τη συχνότητα θυματοποίησης. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη ρ του Spearman, καθώς η κλίμακα της θυματοποίησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κλίμακα ίσων διαστημάτων, (Howitt & Cramer, 2010) για έλεγχο υπόθεσης διπλής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ ηλικίας και εκφοβισμού.

I.4. Διαφορές ως προς τη συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό ανάμεσα σε μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής

Στη συνέχεια ελέγξαμε τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που έχουν και δεύτερη γλώσσα ως μητρική ή άλλη μητρική γλώσσα, εκτός της ελληνικής. Και σε αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήσαμε τα δεδομένα συχνότητας όπως φαίνεται και από την αναλυτική παράθεσή τους στον **Πίνακα 3**. Στο σύνολο των παιδιών που έχουν και άλλη μητρική γλώσσα πλην της ελληνικής, το 9.9% εκφοβίζεται σοβαρά, το 29.2% μέτρια και το 60.9% καθόλου. Από το σύνολο των μαθητών που δε δηλώνουν άλλη μητρική γλώσσα, το 9.1% δηλώνει σοβαρή θυματοποίηση, το 20.6% μέτρια και το 70.3% καθόλου. Ο έλεγχος χ^2 για υπόθεση μονής κατεύθυνσης (εφόσον υποθέτουμε ότι οι μαθητές που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή θα θυματοποιούνται περισσότερο) έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί εκφοβίζονται περισσότερο ($\chi^2=7.21$, $df=2$, $p<.05$). Η πηγή της στατιστικά σημαντικής διαφοράς προέρχεται μάλλον από την κατηγορία του μέτριου εκφοβισμού όπου οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα φαίνεται να είναι περισσότεροι.

Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη χρήση άλλης μητρικής γλώσσας πλην της ελληνικής και τα επίπεδα του εκφοβισμού

		Επίπεδα εκφοβισμού			Σύνολο	
		Σοβαρός	Μέτριος	Καθόλου		
Άλλη μητρική γλώσσα πλην ελληνικής	Ναι	N	20	59	123	202
		% στην άλλη γλώσσα πλην ελληνικής	9.9%	29.2%	60.9%	100%
	Όχι	N	59	133	455	647
		% στην άλλη γλώσσα πλην ελληνικής	9.1%	20.6%	70.3%	100%
Σύνολο		N	79	192	578	849
		% στη γλώσσα	9.3%	22.6%	68.1%	100%

II. Τρόποι εκφοβισμού

II.1. Διαδεδομένοι τρόποι άσκησης εκφοβισμού

Σε σχέση με τους τρόπους εκφοβισμού, τα παρατσούκλια αποτελούν την κυρίαρχη μορφή, σε ποσοστό 60.5% και μάλιστα δηλώνονται και από παιδιά που δεν εκφοβίζονται, ακολουθεί ο αποκλεισμός «δε μου μιλούν» με 37.9%, οι κλωτσιές και τα χτυπήματα σε ποσοστό 21.5%, η αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων σε ποσοστό 12% και οι απειλές μέσα από τη χρήση κινητών ή ηλεκτρονικών υπολογιστών (ηλεκτρονικός εκφοβισμός) σε ποσοστό 9.6%. Το 30.9% των μαθητών επέλεξαν και το «άλλο», κρίνοντας ότι η μορφή του εκφοβισμού που ήθελαν να δηλώσουν, δε συμπεριλαμβανόταν στις προτεινόμενες απαντήσεις.

II.2. Διαφορές φύλου

Σε σχέση με τις διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς τις μορφές έκθεσης στον εκφοβισμό, οι κλωτσιές και τα χτυπήματα φαίνεται να δηλώνονται περισσότερο από τα αγόρια ($\chi^2 = 24.05$, $df=1$, $p<0.001$, διπλής κατεύθυνσης) ενώ ο λεκτικός αποκλεισμός (δε μου μιλούν) από τα κορίτσια ($\chi^2 = 8.59$, $df=1$, $p<0.005$, διπλής κατεύθυνσης).

III. Προηγούμενη έκθεση σε εκφοβισμό

III.1. Σύνδεση (συσχέτιση) ανάμεσα στην προηγούμενη και στην τρέχουσα συχνότητα έκθεσης σε περιστατικά εκφοβισμού

Ο υπολογισμός του δείκτη συσχέτισης ρ του Spearman έδειξε μια πολύ υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην θυματοποίηση των μαθητών στο τρέχον τρίμηνο και σε προηγούμενη μακροχρόνια έκθεσή τους σε εκφοβισμό ($\rho=0.53$, $p<.001$, διπλής κατεύθυνσης).

IV. Βαθμός ασφάλειας στο σχολείο

IV.1. Ποσοστό μαθητών που δηλώνει ότι αισθάνονται ασφαλείς στα σχολεία

Στην ερώτηση «*πόσο ασφαλής νιώθεις ότι δε θα σε εκφοβίσουν στο σχολείο;*», το 4.3% των μαθητών απάντησε *καθόλου ασφαλής*, το 9.4% *μερικές φορές ασφαλής*, το 30.7% *σχεδόν ασφαλής* και το 55.6% *πάντοτε ή σχεδόν πάντοτε ασφαλείς*.

IV.2. Διαφορές φύλου

Ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς το συναίσθημα ασφάλειας.

IV.2. Διαφορές καταγωγής

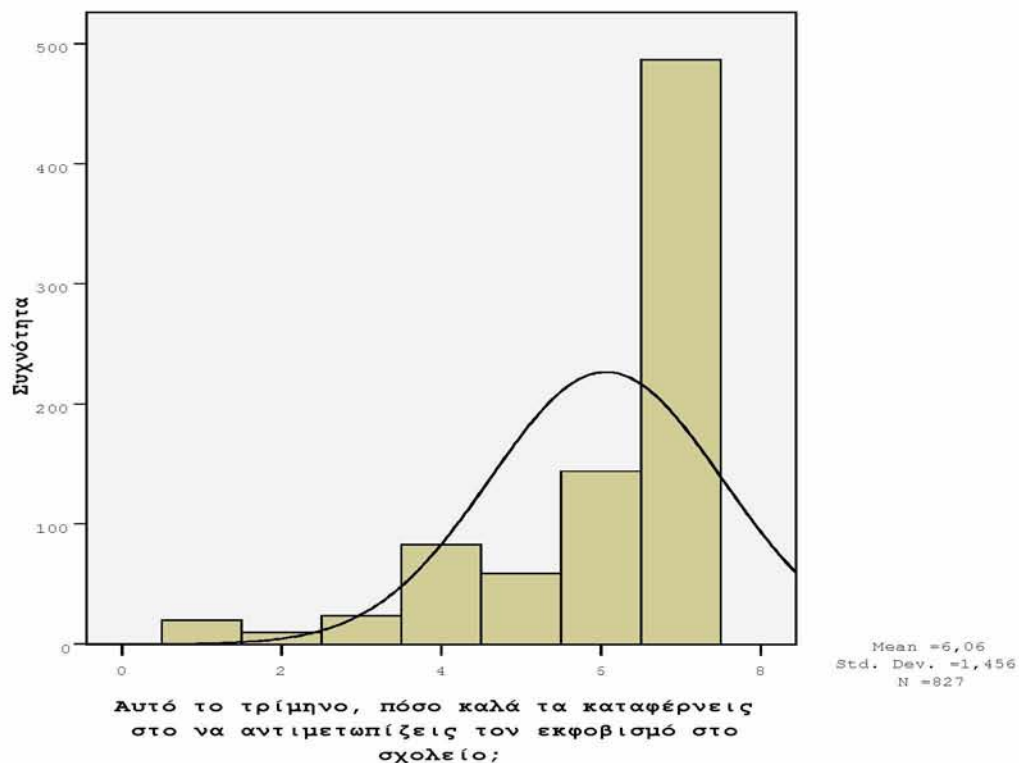
Ο αντίστοιχος όμως έλεγχος ανάμεσα σε μαθητές που έχουν ως μητρική μόνο την ελληνική και σε μαθητές που έχουν και άλλη μητρική γλώσσα, έδειξε ότι οι μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη, πλην της ελληνικής νιώθουν λιγότερο ασφαλείς στο σχολείο ($\chi^2=13.78$, $df=3$, $p<.005$, διπλής κατεύθυνσης).

V. Αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον εκφοβισμό

V.1. Αυτό-αποτελεσματικότητα και συχνότητα έκθεσης σε περιστατικά εκφοβισμού

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με τον εκφοβισμό εκφράζεται απευθείας με το ερώτημα: *αυτό το τρίμηνο, πόσο καλά τα καταφέρνεις στο να αντιμετωπίζεις τον εκφοβισμό στο σχολείο;* Η κλίμακα αυτή τύπου Likert παίρνει τιμές από 1=όχι πολύ καλά έως 7=πολύ καλά. Στο **Διάγραμμα 2** παρουσιάζεται ένα ραβδόγραμμα όπου εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών. Η αυτό-αποτελεσματικότητα παρουσιάζει υψηλή

συνάφεια με το να μη βιώσει κανείς θυματοποίηση (ρ του Spearman= .45, $p<.001$, διπλής κατεύθυνσης) καθώς επίσης και με συναισθήματα μεγαλύτερης ασφάλειας στο σχολείο (ρ του Spearman= .48, $p<.001$, διπλής κατεύθυνσης).



Διάγραμμα 2. Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

V.2. Διαφορές φύλου

Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές φύλου

V.3. Διαφορές ηλικίας

Εμφανίστηκε μια μικρή επίδραση της ηλικίας: πιο συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι μαθητές δηλώνουν και μικρότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (ρ του Spearman= .12, $p<.001$, διπλής κατεύθυνσης).

V.4. Διαφορές καταγωγής

Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ελληνική και διάφορη της ελληνικής καταγωγή.

VI. Γνώση για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (αποτελεσματικότητα)

VI.2. Βαθμός Αποτελεσματικότητας: Η αποτελεσματικότητα των μαθητών σε σχέση με τον εκφοβισμό εκφράζεται με το ερώτημα: «αν σε εκφοβίζουν ή απειλούν, ξέρεις τι να κάνεις για να το σταματήσεις;». Στο ερώτημα αυτό οι μαθητές είχαν τις επιλογές *ναι*, *ίσως* και *όχι*. Το 63.1% απάντησε ότι γνωρίζει τι να κάνει για να το σταματήσει, το 32.6% δήλωσε αβέβαιο και το 4.4% απάντησε πως δε γνωρίζει.

VI.2. Διαφορές φύλου

Στο ερώτημα αυτό παρατηρήθηκαν διαφορές μόνο φύλου, καθώς τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη βεβαιότητα σε σχέση με τα κορίτσια ($\chi^2 = 13.04$, $df=2$, $p=.005$, διπλής κατεύθυνσης).

VI.3. Διαφορές ηλικίας

Ως προς την αποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών διαφορετικής ηλικίας.

VI.4. Διαφορές καταγωγής

Ως προς την αποτελεσματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ελληνική και διαφορετική της ελληνικής καταγωγή.

10. Η Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Παρέμβασης

α. Διαφορές μεταξύ Ομάδας Ελέγχου και Ομάδας Παρέμβασης ως προς τα αρχικά επίπεδα έκθεσης στη θυματοποίηση

Ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι η έκθεση στον εκφοβισμό των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν υψηλότερη σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($U=58.332$, $N1=219$, $N2=630$, $p<0.001$, δίπλευρος έλεγχος). Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες ήταν διαφορετικές τουλάχιστον ως προς τον εκφοβισμό. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος είναι ότι η έκθεση στον εκφοβισμό δεν έχει κανονική κατανομή, καθώς η έννοια του εκφοβισμού αποτελεί μια μάλλον κλινική έννοια.

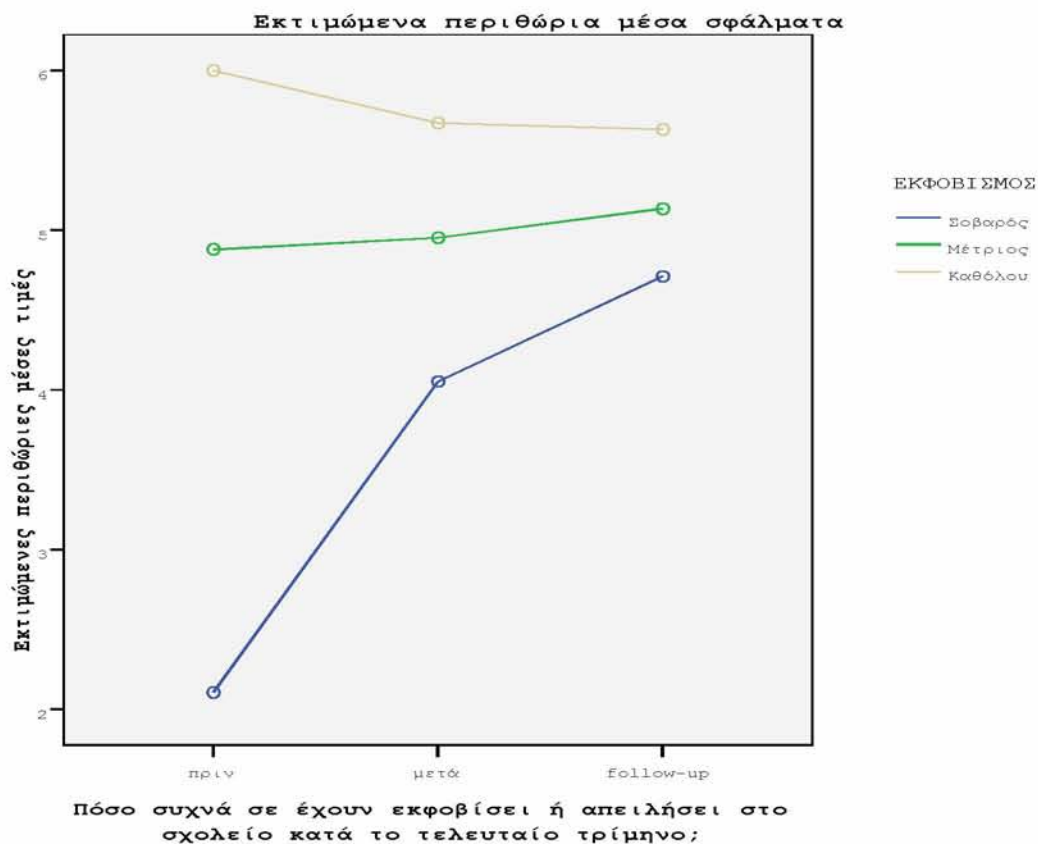
Στη συνέχεια ο έλεγχος της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων, πραγματοποιήθηκε μόνο για την ομάδα παρέμβασης, όπου όμως δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν εξετάστηκαν οι διαφορές των μαθητών στις τρεις επαναληπτικές μετρήσεις επί του συνόλου των μαθητών. Δηλαδή οι βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, πριν την παρέμβαση, αμέσως μετά, και στον τρίμηνο επαναληπτικό έλεγχο, δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Όμως, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η έκθεση στον εκφοβισμό δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Η παρέμβαση θα αναμέναμε να έχει επίδραση στα παιδιά που εκφοβίζονται περισσότερο και όχι στο σύνολο των παιδιών. Ως εκ τούτου, προχωρήσαμε στη σύγκριση των επαναληπτικών μετρήσεων χωριστά για τα τρία επίπεδα έκθεσης στο σχολικό εκφοβισμό.

Στις αναλύσεις πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης επαναληπτικών μετρήσεων συμπεριλήφθησαν μόνο οι μαθητές που έδωσαν απαντήσεις στις επιμέρους κλίμακες, και στις τρεις μετρήσεις.

β. Συχνότητα έκθεσης στον εκφοβισμό

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές ($F_{3,484}=59.52$, $p<.001$) και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης ($\eta^2=.197$). Να επισημάνουμε ότι καθώς ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι στατιστικά σημαντικός, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F. Και

στις τρεις ομάδες παρουσιάστηκε βελτίωση αλλά κυρίως για την ομάδα με τα παιδιά που είχαν δεχτεί σοβαρό εκφοβισμό, όπως δείχνει το **Διάγραμμα 3**.

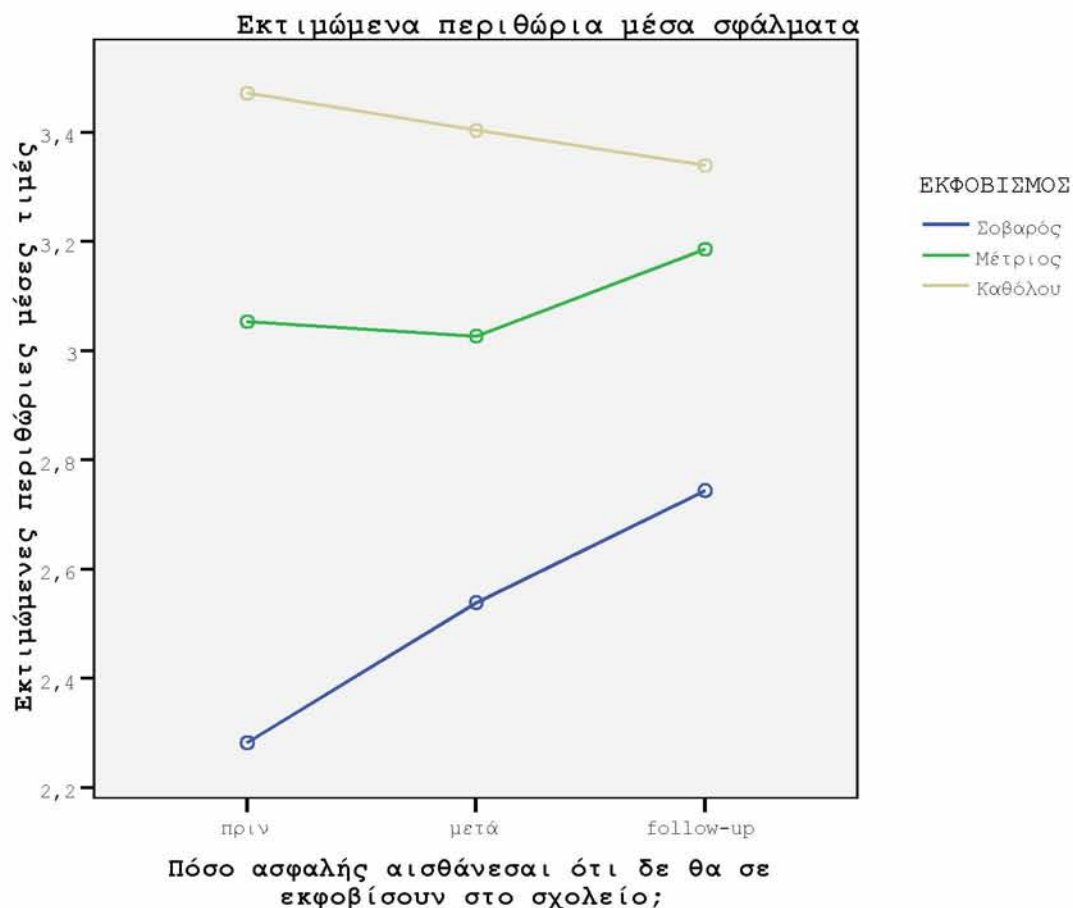


Διάγραμμα 3. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο

γ. Συναισθήματα ασφάλειας στο σχολείο

Στη συνέχεια εξετάσαμε αν επηρεάστηκαν τα συναισθήματα των παιδιών ως προς την ασφάλεια που νιώθουν απέναντι στο ενδεχόμενο του εκφοβισμού. Όπως φαίνεται και από το **Διάγραμμα 4**, κατά την πρώτη μέτρηση οι τρεις ομάδες των μαθητών βιώνουν και διαφορετικά επίπεδα ασφάλειας (ANOVA $F_{2,641} = 72.612$, $p < .001$). Μετά την παρέμβαση, τα συναισθήματα ασφάλειας ενισχύθηκαν κυρίως για τις ομάδες του μέτριου και σοβαρού εκφοβισμού (αν και σε οριακά μη στατιστικά σημαντικό βαθμό, $p = .06$). Από την άλλη όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές ($F_{3,496} = 4.496$, $p = .001$, $\eta^2 = .018$). Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο

έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F. Οι ομάδες που παρουσίασαν βελτίωση ήταν αυτές που κυρίως ανήκουν στις ομάδες του σοβαρού και του μέτριου εκφοβισμού, αλλά είναι αξιοσημείωτο για την μείωση που εμφανίζουν τα παιδιά που δεν έχουν δεχτεί εκφοβισμό.

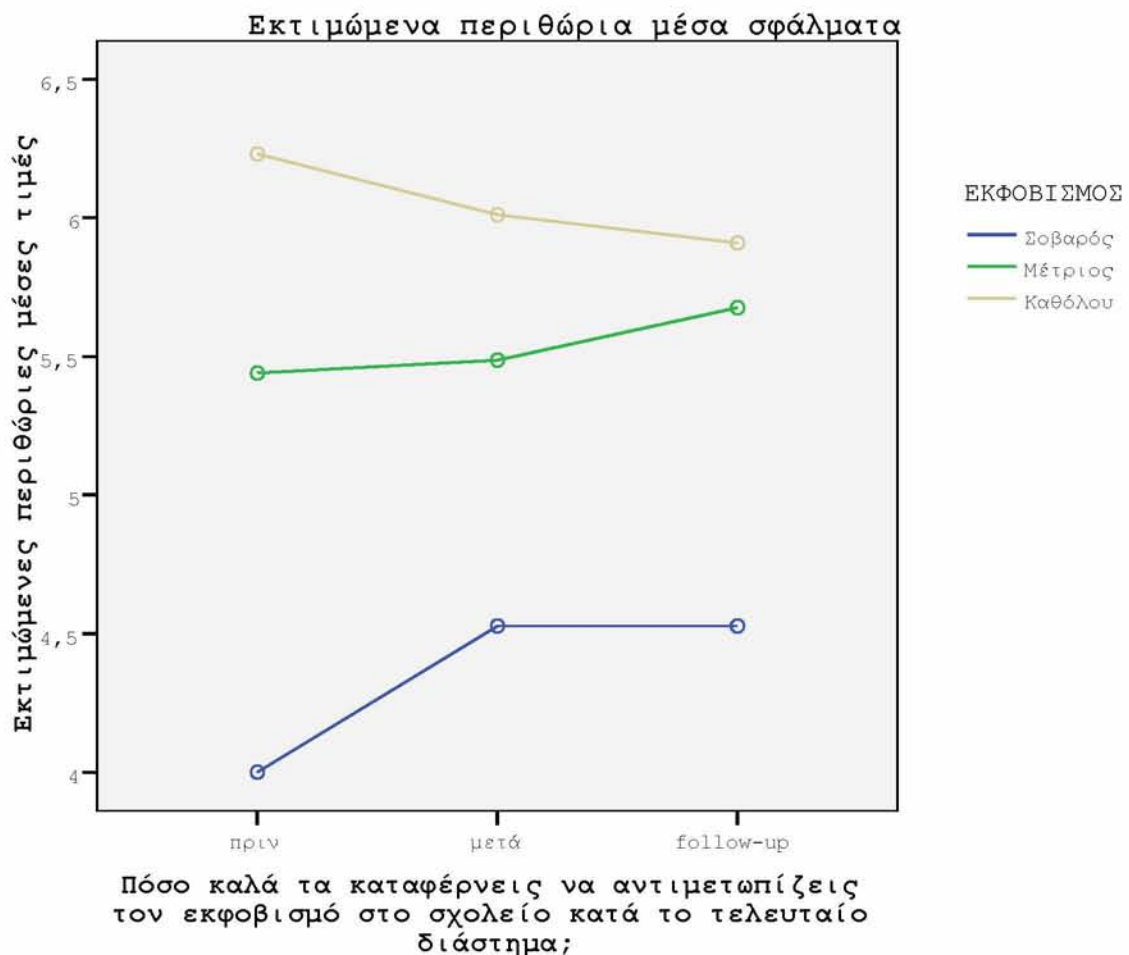


Διάγραμμα 4. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο

δ. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Στη συνέχεια εξετάσαμε το αν το πρόγραμμα της παρέμβασης επηρέασε του μαθητές ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, δηλαδή στο πόσο καλά τα καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό. Οι διαφορές των μαθητές κατά την αρχική μέτρηση είναι στατιστικά σημαντικές (ANOVA $F_{2,620} = 87.543$, $p < .001$). Όπως φαίνεται και από το **Διάγραμμα 5** η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύθηκε κυρίως για τα παιδιά που δέχτηκαν μέτριο και σοβαρό εκφοβισμό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα

σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) είναι στατιστικά σημαντικές (Λ του Wilks = .968, $F=3.738$, $df=4,908$ $p=.005$, $\eta^2=.016$). Ο λόγος που επιλέχθηκε ο Λ του Wilks είναι διότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

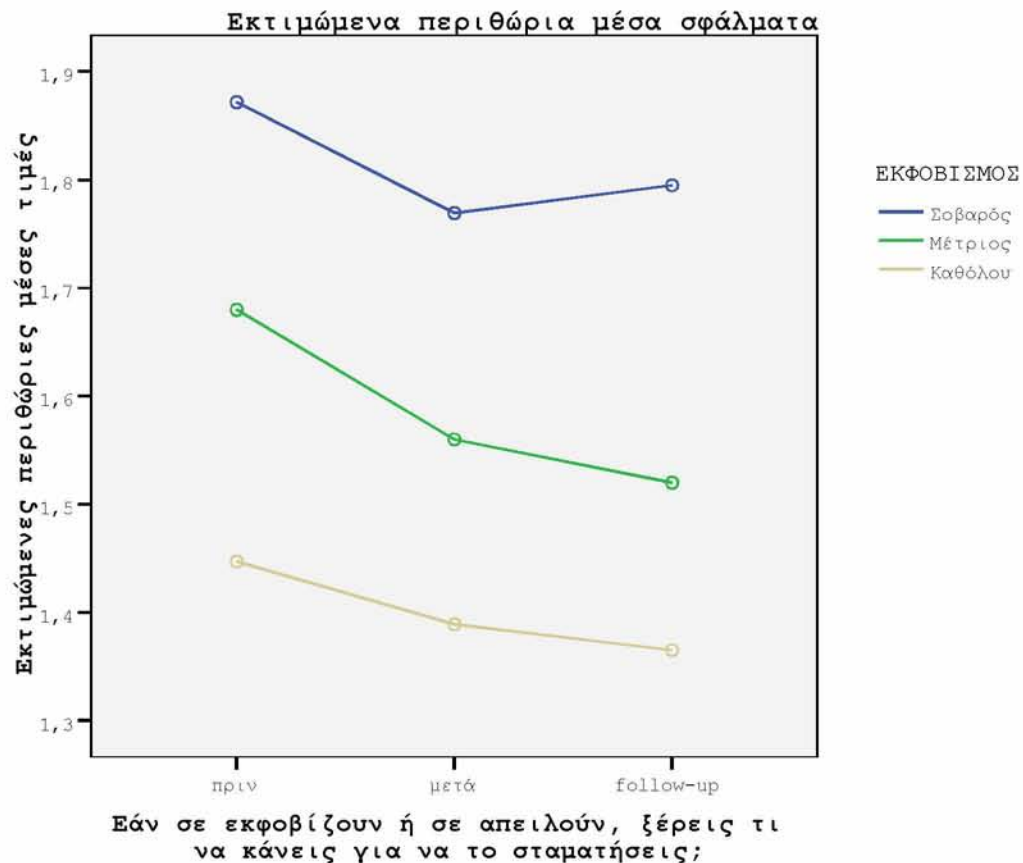


Διάγραμμα 5. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον εκφοβισμό

ε. Γνώση στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού: αποτελεσματικότητα

Στη συνέχεια εξετάσαμε το αν η παρέμβαση έφερε κάποιες αλλαγές στους μαθητές σχετικά με το πόσο βέβαιοι είναι για το αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Καθώς οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν 1=ναι, 2=όχι και 3=όχι, οι μεγαλύτερες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερη αβεβαιότητα σχετικά με το

τι πρέπει να κάνουν. Ο αρχικός έλεγχος έδειξε ότι οι τρεις ομάδες διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό σχετικά με το πόσο βέβαιοι είναι για τις γνώσεις τους (ANOVA $F_{2,642} = 21.414$, $p < .001$), με τους θυματοποιημένους μαθητές να γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τι πρέπει να κάνουν. Από την άλλη το πρόγραμμα ενίσχυσε συνολικά τις γνώσεις των μαθητών για το τι πρέπει να κάνουν (Λ του Wilks = .986, $F=3.339$, $df=2,478$ $p < .05$, $\eta^2=.014$) όπως φαίνεται και από το **Διάγραμμα 6** χωρίς η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο Λ του Wilks είναι διότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly δεν είναι στατιστικά σημαντικός.



Διάγραμμα 6. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς το αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που δεχθούν εκφοβισμό

στ. Διάκριση ομάδων έκθεσης στον εκφοβισμό ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται

Για να δούμε συνολικά κατά πόσο οι μαθητές διαχωρίζονται στις ομάδες έκθεσης

στον εκφοβισμό (σοβαρού, μέτριου και άνευ εκφοβισμού), πραγματοποιήσαμε ανάλυση διάκρισης ή αλλιώς ανάλυση διαχωρισμού (Discriminant Analysis). Η ανάλυση αυτή ενδείκνυται για τη διάκριση ενός πληθυσμού σε ευδιάκριτα τμήματα.

Είδαμε προηγουμένως ότι οι μαθητές των τριών ομάδων εκφοβισμού διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στη χρήση του συνόλου σχεδόν των στρατηγικών. Επομένως, μας ενδιέφερε η απάντηση στο ερώτημα ποιες είναι οι στρατηγικές (κατά την αρχική μέτρηση) που μπορούν να διαφοροποιούν τα παιδιά σε σχέση με την έκθεσή τους στον εκφοβισμό. Ο **Πίνακας III (βλ. Παράρτημα)** παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των παιδιών των τριών κατηγοριών ως προς τις στρατηγικές που συμπεριλήφθησαν στην διαχωριστική ανάλυση.

Ο έλεγχος του Box's M εξέτασε τη μηδενική υπόθεση ότι οι πίνακες συνδιακύμανσης δεν διαφέρουν μεταξύ των ομάδων που καθορίζονται από την εξαρτημένη μεταβλητή. Ο υπολογισμός του έδειξε ότι είναι στατιστικά σημαντικός (Box's $M=37.360$, $F_{20, 46199.96}=1.838$, $p=.05$). Εντούτοις, καθώς το δείγμα μας είναι μεγάλο, και τα προβλήματα στην κατανομή είναι κυρίως προβλήματα λοξότητας και όχι ακραίων τιμών, και αποφασίσαμε να προβούμε στην αξιοποίηση αυτής της ανάλυσης.

Η μέθοδος διαχωριστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βηματική (stepwise discriminant analysis). Με τη βηματική ανάλυση μπορούμε με βρούμε το καλύτερο σύνολο μεταβλητών (στρατηγικών στη δική μας περίπτωση) που θα χρησιμοποιηθούν για την πρόβλεψη. Στην ανάλυση, εισάγεται πρώτη η μεταβλητή που συνεισφέρει περισσότερο στην συνάρτηση, έπειτα η δεύτερη, κ.ο.κ., έως ότου καμία μεταβλητή πλέον να μην συνεισφέρει επιπλέον στο R^2 (ο Λ του Wilks να μην είναι πλέον στατιστικά σημαντικός).

Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 4** η ανάλυση ολοκληρώθηκε σε τέσσερα βήματα, με τέσσερις αντίστοιχα μεταβλητές να εισέρχονται στη συνάρτηση και να επιτρέπουν τη διάκριση. Οι στρατηγικές που εισήλθαν στην ανάλυση είναι η ευχολογία, η σκόπιμη αγωγή, η αισιοδοξία και η βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή. Ο **Πίνακας 5** παρουσιάζει τις ιδιοτιμές της συνάρτησης και ο **Πίνακας 6** τους τυποποιημένους συντελεστές της κανονικής διαχωριστικής συνάρτησης (δείκτες πολυμεταβλητής συσχέτισης).

Πίνακας 4: Μεταβλητές πρόβλεψης (στρατηγικές) που εισέρχονται στην ανάλυση βηματικής διαχωριστικής ανάλυσης (επίπεδα θυματοποίησης)

Βήμα-τα	Στρατηγικές	Λ του Wilks	df 1	df 2	df 3	Στατιστικό	df 1	df 2	Sig.
1	-Ευχολογία	.972	1	2	594	8.488	2	594	<.001
2	-Ευχολογία	.956	2	2	594	6.749	4	1186	<.001
3	-Σκόπιμη αγνόηση -Ευχολογία	.943	3	2	594	5.824	6	1184	<.001
4	-Σκόπιμη αγνόηση -Αισιοδοξία -Ευχολογία	.931	4	2	594	5.360	8	1182	<.001
	-Σκόπιμη αγνόηση -Αισιοδοξία -Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή								

Πίνακας 5. Ιδιοτιμές κανονικής διαχωριστικής συνάρτησης

Συνάρτηση	Ιδιοτιμές	Ποσοστό διακύμανσης (%)	Ποσοστό συσσώρευσης (%)	Κανονική (πολυμεταβλητή) συσχέτιση
1	.06	87.9	87.9	.25
2	.01	12.1	100	.09

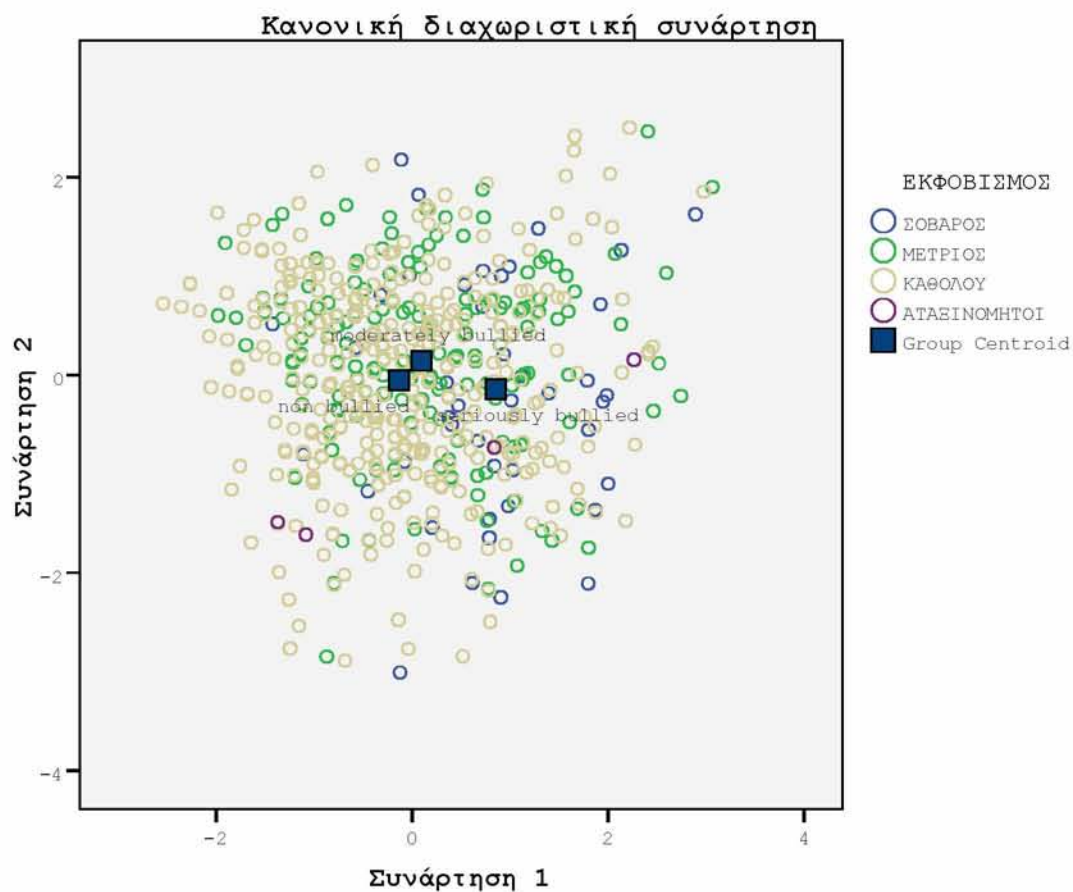
Πίνακας 6. Τυποποιημένοι συντελεστές κανονικής διαχωριστικής συνάρτησης ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού

	Συνάρτηση	
	1	2
Αισιοδοξία	-.35	.94
Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή	.46	.34
Ευχολογία	.58	-.10
Σκόπιμη αγνόηση	.54	-.12

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τον μέσο των μεταβλητών πρόβλεψης για κάθε ομάδα. Αυτοί οι μέσοι ονομάζονται κεντροειδείς. Βλέπουμε ότι η πρώτη κατηγορία, των σοβαρά εκτετειμένων στον εκφοβισμό μαθητών, έχει υψηλό κεντροειδή στην πρώτη συνάρτηση, ακολουθεί ένα μικρός σχετικά συντελεστής για τους μαθητές του μέτριου εκφοβισμού και ένας αρνητικός συντελεστής για τους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν υφίστανται εκφοβισμό. Πρακτικά, αυτό σημαίνει, ότι οι φορτίσεις της κανονικής συσχέτισης της πρώτης συνάρτησης διαχωρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους θυματοποιημένους μαθητές. Σύμφωνα με την διασταύρωση των παρατηρήσεων για την ταξινόμηση, το 91.8% των παρατηρήσεων είναι σωστά ταξινομημένες. Στο Διάγραμμα 7 στους άξονες τις συνάρτησης 1 και της συνάρτησης 2 φαίνεται η τοποθέτηση των τριών ομάδων – παρατηρούμε ότι η ομάδα των σοβαρά θυματοποιημένων μαθητών (seriously bullied) διακρίνεται ως προς της στρατηγικές σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες.

Πίνακας 7. Κεντροειδείς ανά ομάδα κατηγορίας εκφοβισμού

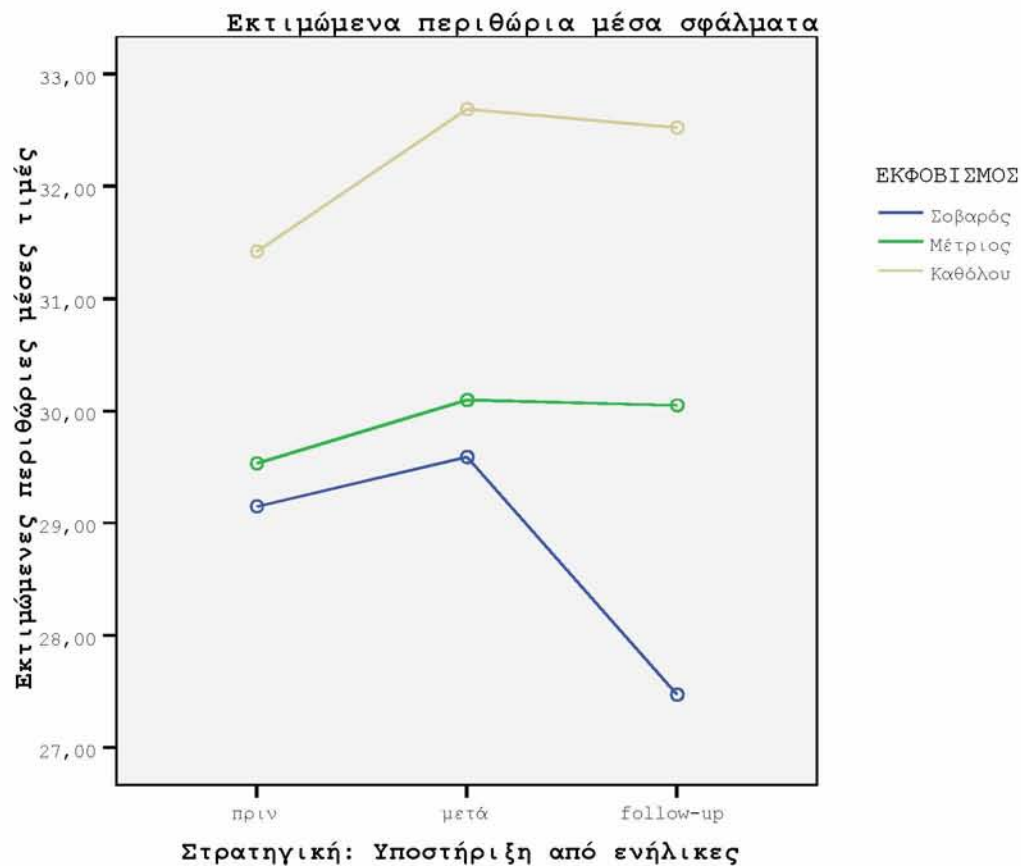
Κατηγορία εκφοβισμού	Συνάρτηση	
	1	2
<i>Σοβαρός εκφοβισμός</i>	.85	-.14
<i>Μέτριος εκφοβισμός</i>	.10	.14
<i>Καθόλου εκφοβισμός</i>	-.13	-.05



Διάγραμμα 7. Χωροτακτική τοποθέτηση των ομάδων του σοβαρού και του μέτριου θυματοποίησης και της ασφαλούς ομάδας ως προς τις κανονικές διαχωριστικές συναρτήσεις

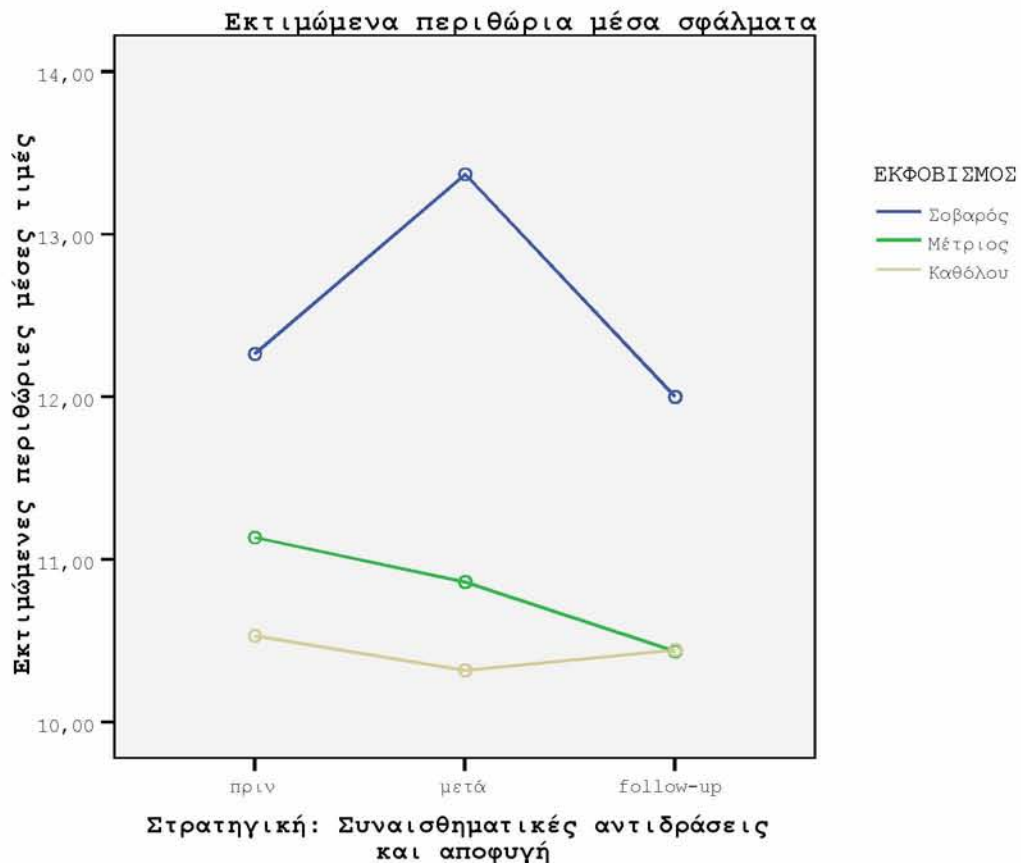
ζ. Στρατηγικές Αντιμετώπισης Εκφοβισμού

ζ.1. Υποστήριξη από ενήλικες: Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών σε σχέση με την στρατηγική αυτή δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές στις αρχικές τιμές, αν και οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν εκφοβίζονται φαίνεται να τη χρησιμοποιούν συχνότερα (βλ. **Διάγραμμα 8**). Στη συνέχεια εξετάσαμε το αν η παρέμβαση έφερε κάποιες αλλαγές στους μαθητές σχετικά με το πόσο βέβαιοι είναι για το αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό. Ο έλεγχος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές αλλαγές.



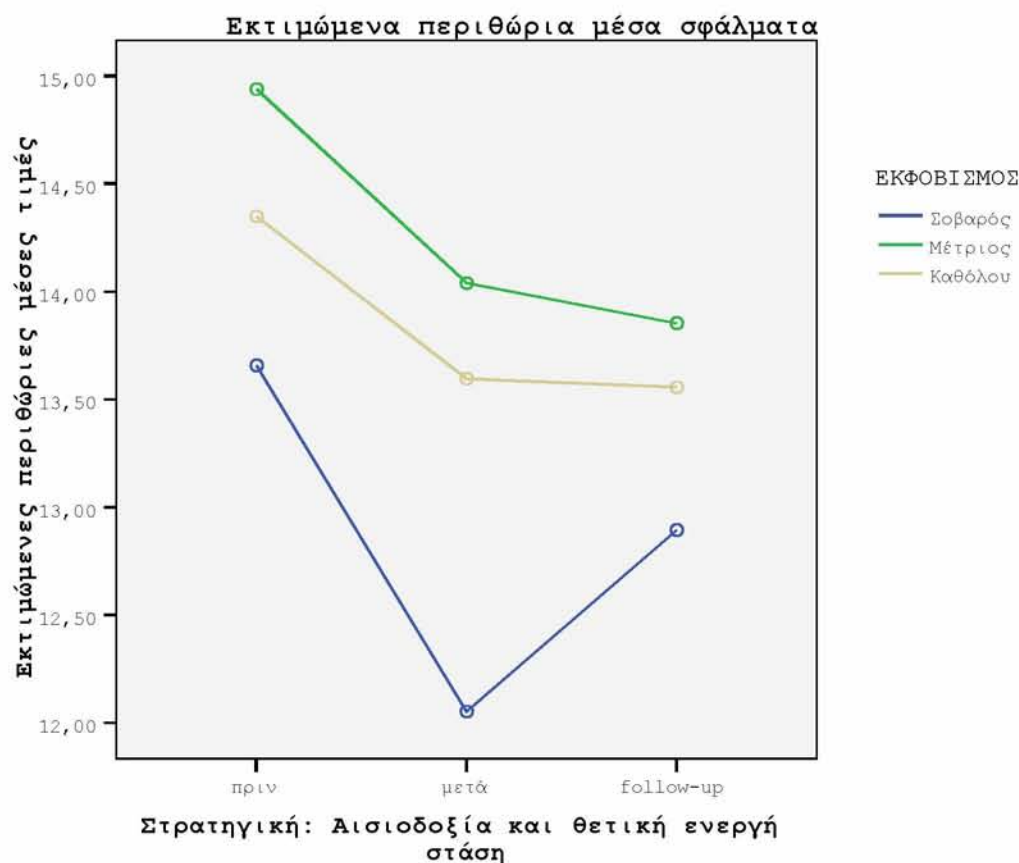
Διάγραμμα 8. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική αναζήτηση υποστήριξης από ενήλικες

ζ.2. Συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή: Στις αρχικές μετρήσεις οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν και περισσότερο συχνά τη στρατηγική αυτή (ANOVA $F_{2,641} = 5.860$, $p < .01$). Οι τάσεις αυτές δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μετά την λήξη της παρέμβασης ούτε στο σύνολο των μαθητών ούτε σε κάποια από τις τρεις ομάδες. Το **Διάγραμμα 9** παρουσιάζει τις τιμές στη στρατηγική αυτή των τριών ομάδων στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.



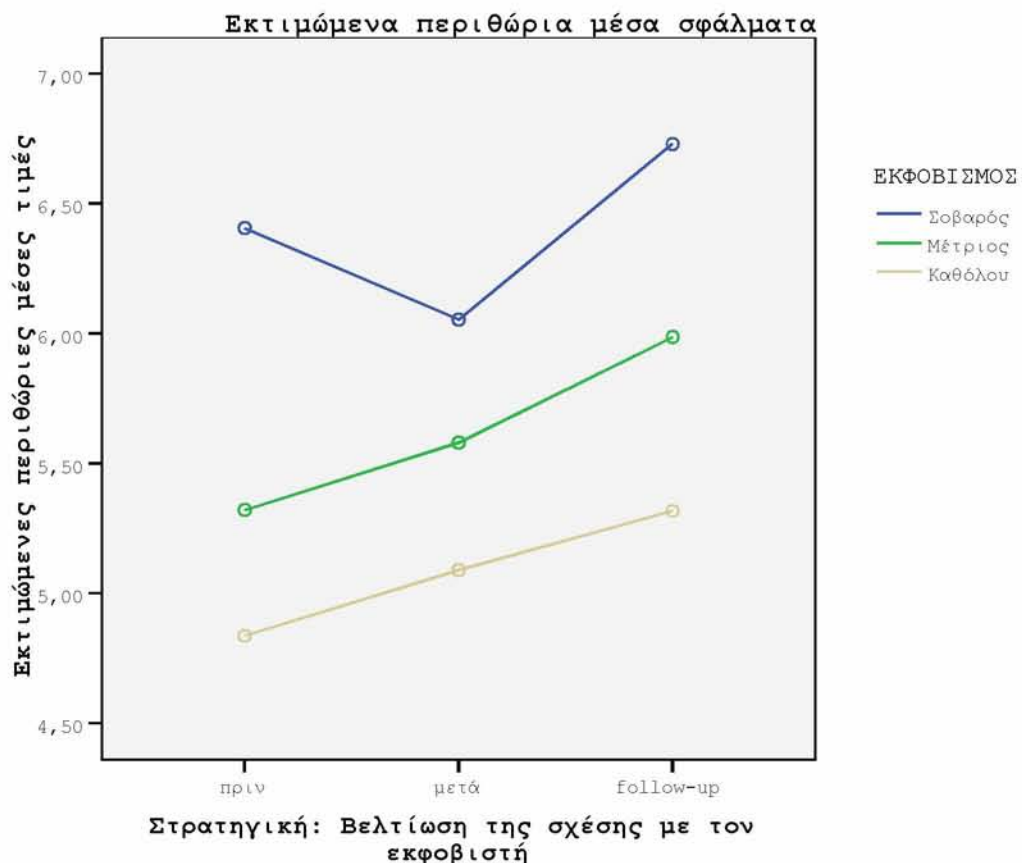
Διάγραμμα 9. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή

ζ.3. Αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση: Στις αρχικές μετρήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 10**, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εμφάνισαν συνολικά μείωση στις δηλώσεις των προτιμώμενων στρατηγικών του παράγοντα της αισιοδοξίας και της θετικής στάσης ($F_{1,807}=8.752$, $p<.001$, $\eta^2=.018$), χωρίς όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές. Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F.



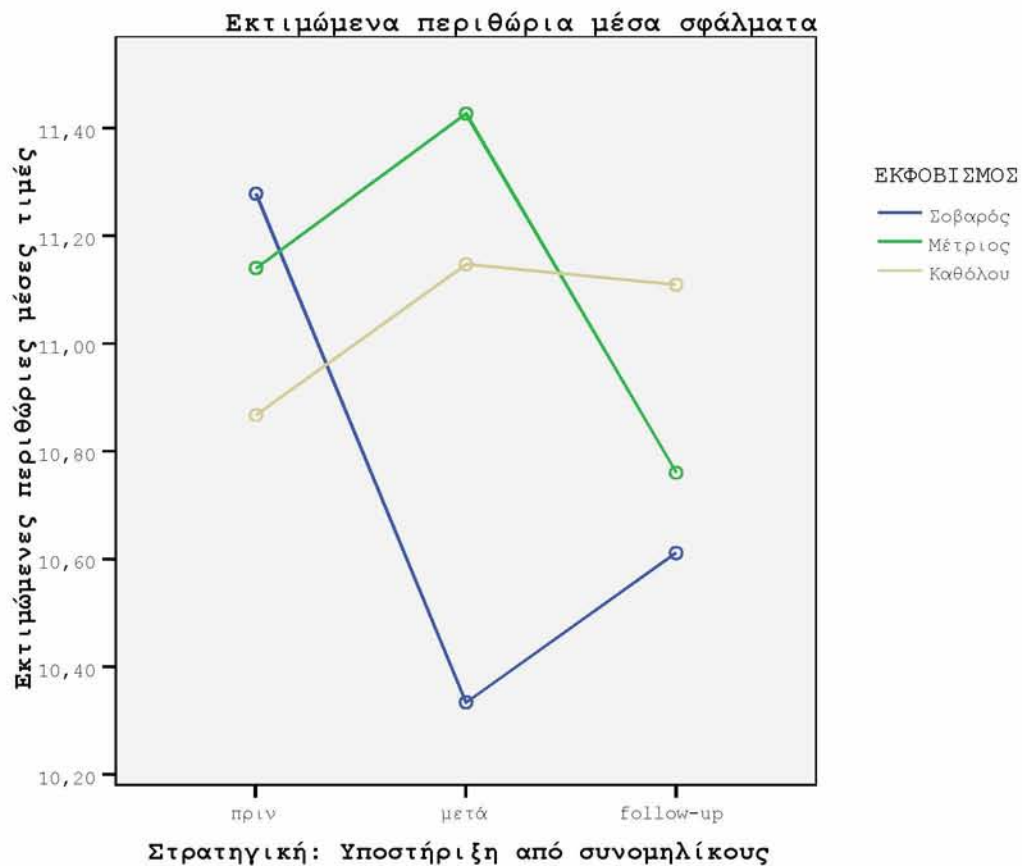
Διάγραμμα 10. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση

ζ.4. Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή: Στις αρχικές μετρήσεις οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν και περισσότερο συχνά τη στρατηγική αυτή (ANOVA $F_{2,643} = 8.676, p < .001$). Όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 11**, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εμφάνισαν συνολικά αύξηση στην προτίμηση αυτής της στρατηγικής ($F_{1,919} = 4.672, p = .01, \eta^2 = .010$), χωρίς όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές. Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F.



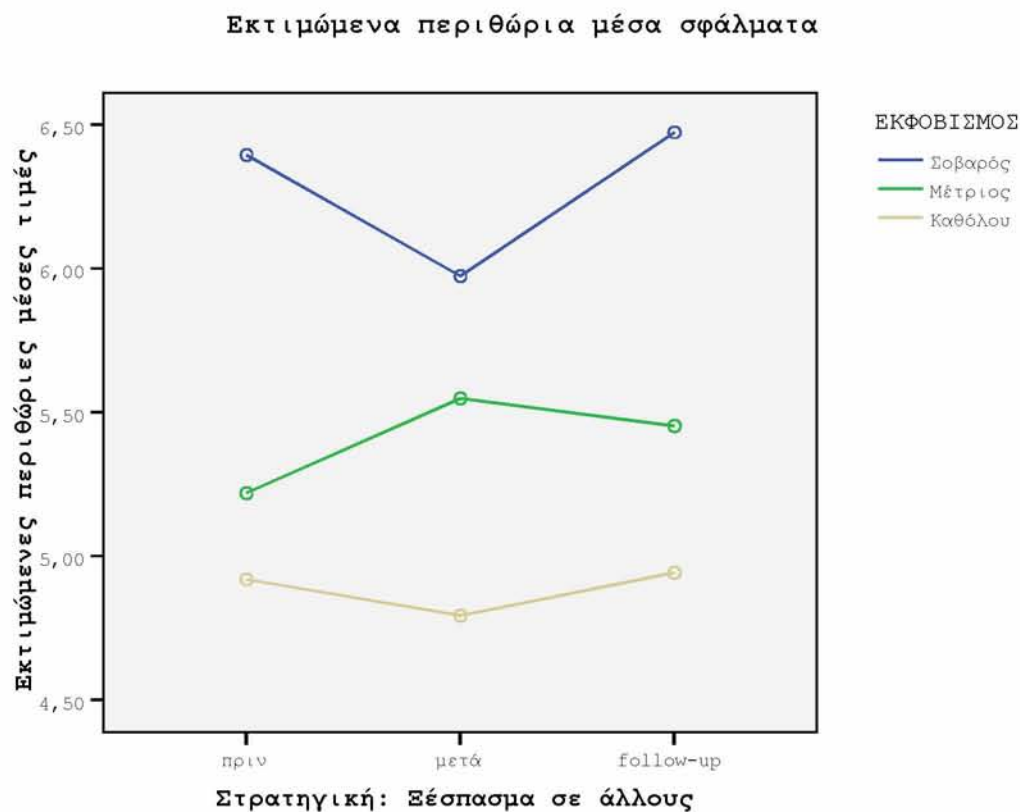
Διάγραμμα 11. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή

ζ.5. Υποστήριξη από συνομηλίκους: Στις αρχικές μετρήσεις, δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης αυτής της στρατηγικής (βλ. **Διάγραμμα 12**). Ο έλεγχος επίσης για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις), δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.



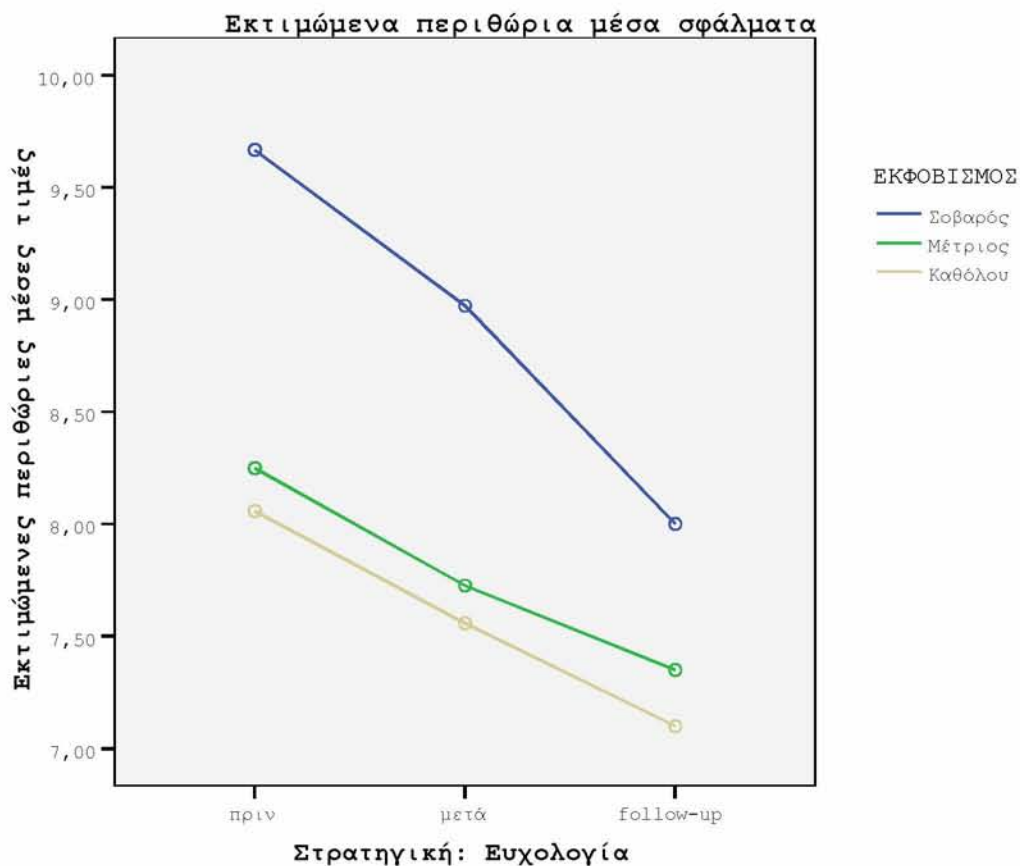
Διάγραμμα 12. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική υποστήριξη από συνομηλίκους

ζ.6. Ξέσπασμα σε άλλους: Αν και στις αρχικές μετρήσεις οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν και περισσότερο συχνά τη στρατηγική αυτή ($ANOVA F_{2,641} = 7.804, p < .001$), όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 13**, στις επαναληπτικές μετρήσεις δεν υπήρξε καμιά διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών ούτε προς τη στρατηγική αυτή συνολικά ούτε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις).



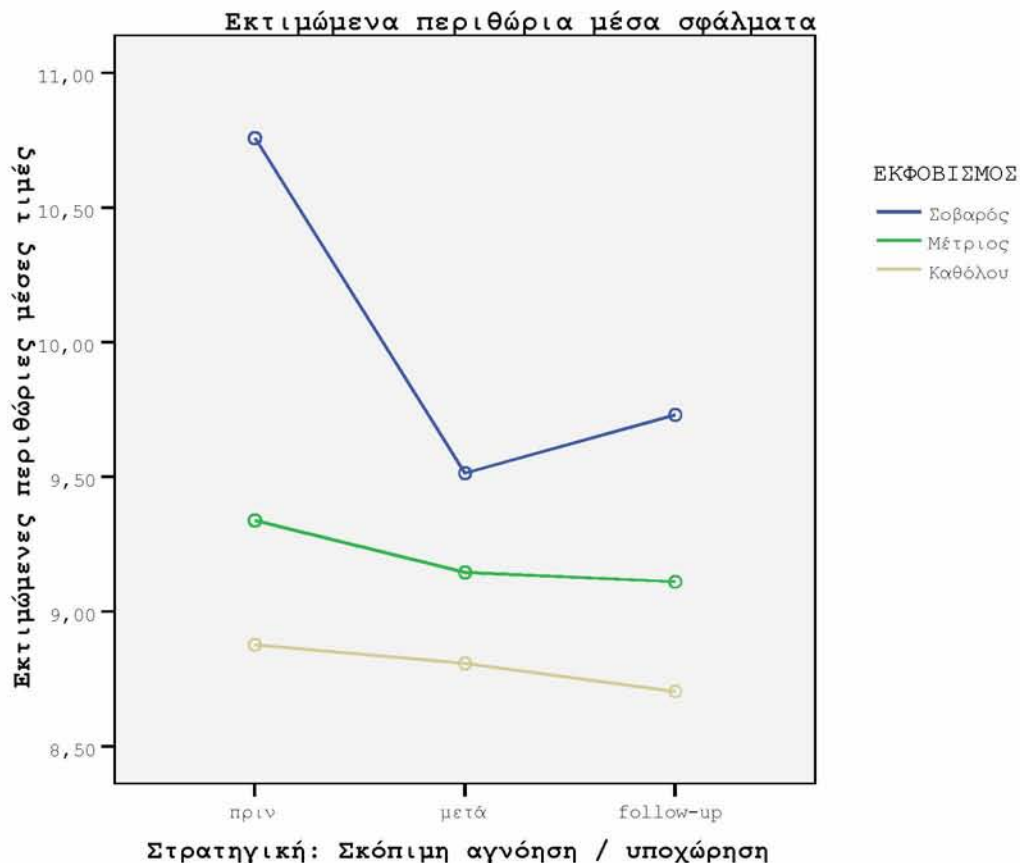
Διάγραμμα 13. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ξέσπασμα σε άλλους

ζ.7. Ευχολογία: Στις αρχικές μετρήσεις οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν και περισσότερο συχνά τη στρατηγική αυτή (ANOVA $F_{2,640} = 6.638, p=.001$), μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 14** υπήρξε μια συνολική μείωση στην προτίμηση αυτής της στρατηγικής, χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{1,969}=15.536, p<.001, \eta^2=.034$), χωρίς όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές. Για τον υπολογισμό του F χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser, καθώς ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι στατιστικά σημαντικός.



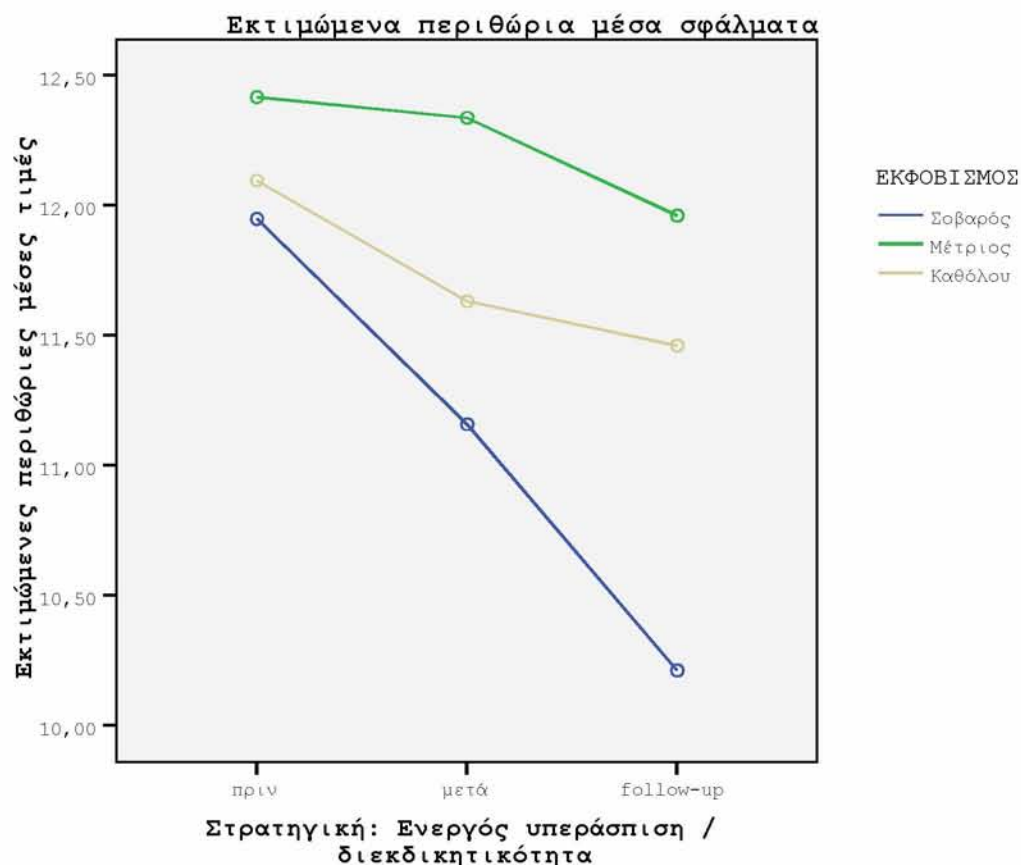
Διάγραμμα 14. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ευχολογία

ζ.8. Σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση: Και αυτή η στρατηγική αναδείχθηκε ως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη από τους πιο θυματοποιημένους μαθητές σε σύγκριση με αυτούς που δεν εκτέθηκαν σε εκφοβισμό (ANOVA $F_{2,635} = 6.301$, $p < .005$). Όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 15** μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος υπήρξε συνολικά μείωση στις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση αυτής της στρατηγικής ($F_{1,969} = 4.048$, $p < .05$, $\eta^2 = .009$), και παρόλο που η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) δεν είναι στατιστικά σημαντική, από το Διάγραμμα είναι φανερό ότι οι περισσότεροι ευνοημένοι μαθητές στη μείωση αυτή είναι οι μαθητές της ομάδας της σοβαρής θυματοποίησης.



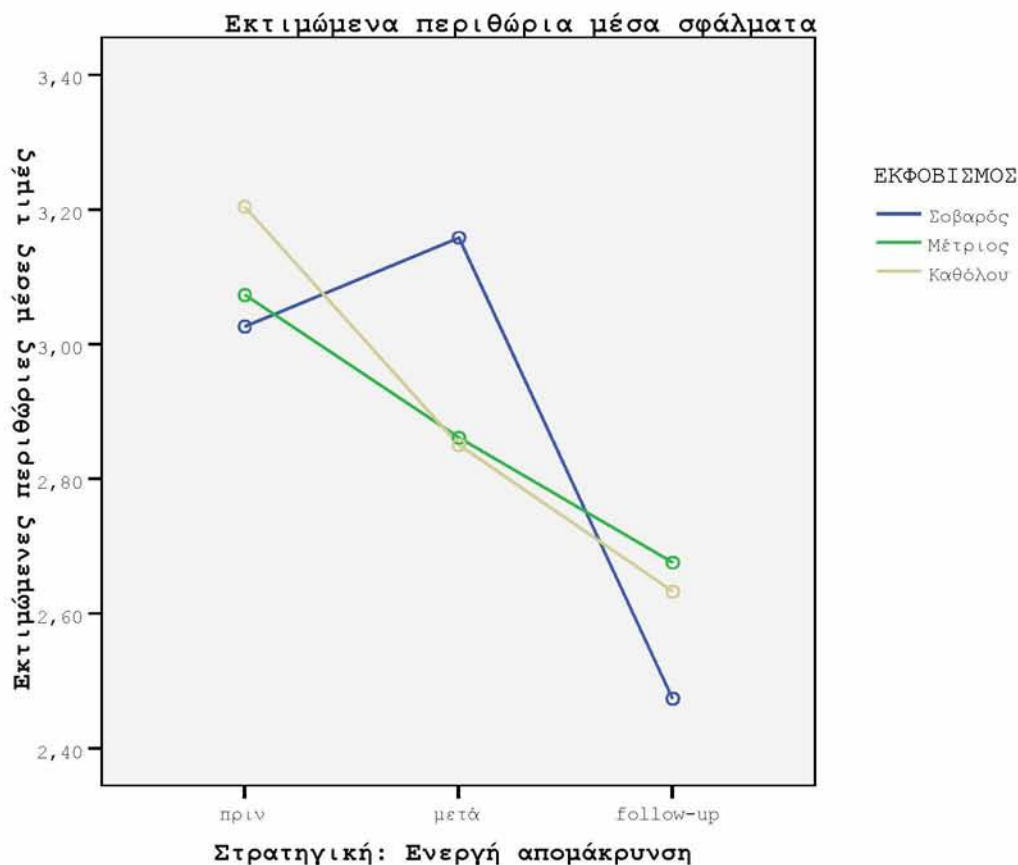
Διάγραμμα 15. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση

ζ.9. Ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα: Στις αρχικές μετρήσεις οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές εμφανίστηκαν στο ένα άκρο να χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τη στρατηγική αυτή και οι μέτρια θυματοποιημένοι μαθητές στο άλλο άκρο να τη χρησιμοποιούν περισσότερο (ANOVA $F_{2,641} = 5.860$, $p < .01$). Όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 16** μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εμφάνισαν συνολικά μείωση στις συμπεριφορές αυτής της στρατηγικής ($F_{1,949} = 9.705$, $p < .001$, $\eta^2 = .020$), χωρίς όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές. Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly είναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F.



Διάγραμμα 16. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα

ζ.10. Ενεργή απομάκρυνση: Στις αρχικές μετρήσεις δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τη συχνότητα χρήσης αυτής της στρατηγικής. Εντούτοις, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εμφάνισαν συνολικά μείωση στις δηλώσεις των προτιμώμενων στρατηγικών του παράγοντα της ενεργούς υπεράσπισης / διεκδικητικότητας ($F_{1,421}=9.107$, $p=.001$, $\eta^2=.019$), χωρίς όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών καταστάσεων (ομάδα σοβαρού, μέτριου και απόντος εκφοβισμού) και της μεταβολής με την πάροδο του χρόνου (επαναληπτικές μετρήσεις) να είναι στατιστικά σημαντικές (βλ. **Διάγραμμα 17**). Να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchlyείναι και εδώ στατιστικά σημαντικός, οπότε χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Greenhouse-Geisser για τον υπολογισμό του F.



Διάγραμμα 17. Συγκρίσεις των ομάδων του σοβαρού, μέτριου και καθόλου εκφοβισμού πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και στον 3-μηνο επανέλεγχο ως προς τη στρατηγική ενεργή απομάκρυνση

ΜΕΡΟΣ IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η κοινωνική ύπαρξη ... είναι μια ενεργός διαδικασία. Όταν λύνεται ένα πρόβλημα, καινούρια προβλήματα φαίνεται να προκύπτουν, συχνά ακόμα και από τις ίδιες τις λύσεις που εφαρμόσαμε. Προφανώς και αποτελεί ανθρώπινη συνήθεια να αναζητάμε λύσεις. Αλλά ακόμα και η πιο καλή λύση από όλες, έχει μόνο παροδική επιτυχία, αν και σε καμιά περίπτωση δε θα θέλαμε να υποτιμήσουμε τη σημασία της. Παρόλα αυτά, αυτό που είναι σημαντικό είναι να εστιάσουμε την προσοχή μας και να σκεφτούμε τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούμε για να αντιμετωπίσουμε αυτή τη ροή των προβλημάτων, που σαν τα κύματα της θάλασσας πάντα θα συνεχίσουν να έρχονται... (J.K. Galbraith, 1976, αναφ. στον Royer, 2005, σελ.168, αποτελεί τον επίλογο στο εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του Προγράμματος *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό*. Οι δύο κυρίαρχες υποθέσεις της έρευνας μας ήταν α) ότι το πρόγραμμα θα ήταν αποτελεσματικό, κυρίως για τους θυματοποιημένους μαθητές, και β) ότι οι βασικές επιδράσεις του προγράμματος επί των στρατηγικών, θα αφορούσαν κυρίως τις στρατηγικές που συνδέονται περισσότερο με τον εκφοβισμό. Και οι δύο υποθέσεις μας δε διαψεύστηκαν. Το πρόγραμμα ενίσχυσε τα συναισθήματα ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο για όλα τα παιδιά με έκθεση στη θυματοποίηση, καθώς και την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ειδικότερα για την ομάδα του υψηλού κινδύνου, του σοβαρού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο στο τέλος του προγράμματος όσο και στην επαναληπτική μέτρηση, η έκθεση στον εκφοβισμό (με βάση βέβαια τις αυτο-αναφορές των μαθητών) μειώθηκε σημαντικά σε συχνότητα, οδηγώντας τους μαθητές με τη σοβαρή έκθεση σε πιο ασφαλή ζώνη σε σχέση με τον κίνδυνο έκθεσης. Σε σχέση με τις στρατηγικές, εντοπίστηκαν τέσσερις στρατηγικές οι οποίες συνδέονται με διαφορετικούς βαθμούς έκθεσης στον εκφοβισμό. Και στις τέσσερις αυτές στρατηγικές εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα υιοθέτησής τους ανάμεσα στις αρχικές και στις μετέπειτα μετρήσεις.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μας ως προς το βαθμό έκθεσης στον εκφοβισμό, τους τρόπους εκφοβισμού, την προηγούμενη έκθεση σε εκφοβισμό, τα συναισθήματα ασφάλειας, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους αλλά και τη βεβαιότητά τους για το τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση εκφοβισμού, παρατηρήσαμε τα εξής: από τις περισσότερες έρευνες είναι σχετικά ασφαλές να υποστηρίξουμε ότι το 1 στα 3 παιδιά εμπλέκεται σε περιστατικά εκφοβισμού, (βλ. και Έρευνα Παρατηρητηρίου του 2014 στο κεφ.

2.1.), με τη σοβαρή θυματοποίηση (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα) να κυμαίνεται από 4% (Magklara et al., 2012), έως 10% περίπου (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016. Κοκκέβη και συν., 2011). Ειδικότερα, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι η θυματοποίηση των μαθητών, με έκθεση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, αφορά περίπου το 1 στα 10 παιδιά, κάτι που βρίσκεται πολύ κοντά στα αποτελέσματα των ερευνών του ΕΠΨΥ για το 2010 και το 2014 (Κοκκέβη και συν., 2011. Κοκκέβη και συν., 2015) αλλά και σε άλλες έρευνες (Giavazolias et al., 2010). Το ότι δεν παρατηρήθηκαν ηλικιακές διαφορές στην έκθεση στον εκφοβισμό, ήταν κάτι μάλλον αναμενόμενο για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς οι όποιες διαφορές είναι μάλλον πιθανό να εμφανιστούν σε συγκρίσεις μαθητών μεγαλύτερης και μικρότερης ηλικιακής ομάδας, και στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά μαθητές Γυμνασίου. Άλλωστε και οι διαφορές που εμφανίστηκαν στις άνω αναφερόμενες έρευνες του ΕΠΨΥ οι διαφορές εντοπίστηκαν σε συγκρίσεις που συμπεριέλαβαν 11χρονους και 15χρονους (Κοκκέβη και συν., 2011).

Τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο εκτεθειμένα στο σχολικό εκφοβισμό κάτι που βρίσκεται σε γενικότερη συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα (Graig et al., 2009. Κοκκέβη και συν., 2015. Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015). Σε σχέση με την καταγωγή, διαφορές εντοπίστηκαν μόνο για την έκθεση στο μέτριο εκφοβισμό όπου φάνηκε να ταλαιπωρούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα. Στην ομάδα του σοβαρού εκφοβισμού δεν υπήρξαν διαφορές. Η απουσία συνεπούς συσχέτισης μεταξύ διαφορετικής καταγωγή και έκθεσης σε εκφοβισμό βρέθηκε και στη μεγάλη επιδημιολογική έρευνα του ΕΠΨΥ (Κοκκέβη και συν., 2011).

Τα παρατσούκλια και τα λεκτικά πειράγματα βρίσκονται ανάμεσα στις συμπεριφορές με την υψηλότερη συχνότητα, κάτι που έχει αναδειχθεί και σε άλλες έρευνες (Κοκκέβη και συν., 2015. Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015) και στην παρούσα έρευνα δηλώθηκαν σε πολύ υψηλή συχνότητα ακόμα και από μαθητές που δεν εκφοβίζονται. Οι κλωτσιές και τα χτυπήματα φαίνεται να δηλώνονται περισσότερο από τα αγόρια ενώ ο λεκτικός αποκλεισμός (π.χ. *δε μου μιλούν*) από τα κορίτσια.

Ο εκφοβισμός έχει διάρκεια στη ζωή των μαθητών, κάτι που αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα και βρίσκεται συμφωνία με τα όσα είναι ήδη γνωστά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Farrington, 1993. Olweus, 1993. Roland, 1989). Αυτή η διάρκεια, που μοιάζει και με παγίδευση του παιδιού στον φαύλο κύκλο του εκφοβισμού, αποτελεί και έναν από τους βασικούς λόγους που θέτεται ως προτεραιότητα η αντιμετώπισή του.

Σχετικά με το βαθμό της ασφάλειας, το ότι οι μισοί περίπου μαθητές αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο είναι κάτι που έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα της Κοκκέβη και των συνεργατών της (Κοκκέβη και συν., 2011).

Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι από τους περιγραφικούς δείκτες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό που αφορούν στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να υποθέσουμε ότι οι μαθητές που δέχθηκαν την παρέμβαση προέρχονται από το μέσο μαθητικό πληθυσμό που συναντάμε στα Γυμνάσια τυπικής φοίτησης.

Αναφορικά με τις συμπεριφορές που μελετήθηκαν για τη σύνδεσή τους με το σχολικό εκφοβισμό, μια συνολική αδρομερής επισκόπηση των ευρημάτων μας, μας δείχνει ότι σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι θυματοποιημένοι μαθητές:

- αισθάνονται και μικρότερη ασφάλεια στο σχολείο,
- δηλώνουν ότι δεν τα καταφέρνουν καλά στην αντιμετώπισή του σχολικού εκφοβισμού,
- είναι περισσότερο αβέβαιοι για το τι πρέπει να κάνουν αν απειληθούν με εκφοβισμό,

και σε σχέση με τις στρατηγικές συνολικά,

- αναζητούν λιγότερο συχνά την υποστήριξη από ενήλικες,
- εκδηλώνουν πιο έντονες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις,
- είναι λιγότερο αισιόδοξοι,
- επιδιώκουν τη βελίωση των σχέσεων με τον εκφοβιστή,
- ξεσπούν συναισθηματικά σε άλλους,
- ελπίζουν σε ένα θαύμα,
- κάνουν σα να μη συμβαίνει ο εκφοβισμός,
- και εκδηλώνουν χαμηλότερη διεκδικητικότητα.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, και ως συνέχεια της συζήτησης των ευεργετικών αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να αποδοθούν στην παρέμβαση, η ενίσχυση του συναισθήματος ασφάλειας των μαθητών, η αύξηση της επίγνωσης σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν και βέβαια η μείωση της θυματοποίησης έρχεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του αντίστοιχου

προγράμματος από τους δημιουργούς του (Slee, 1996. 2005. Slee et al, 2009), ένα αποτέλεσμα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για όσα σχολεία και εκπαιδευτικούς θα επιθυμούσαν να εφαρμόσουν το ίδιο ή αντίστοιχα προγράμματα.

Ειδικότερα όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, είναι γεγονός ότι οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό έκθεσης στον εκφοβισμό διέφεραν σημαντικά ως προς τον βαθμό υιοθέτησης των περισσότερων στρατηγικών. Οι επαναληπτικές μετρήσεις έδειξαν ότι οι μειώσεις ή οι αυξήσεις στην υιοθέτηση της κάθε στρατηγικής επήλθαν με παρόμοιο τρόπο ως προς τη φορά (αύξηση ή μείωση), για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία αρχικά εντάχθηκαν. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι στρατηγικές και οι αλλαγές που εμφανίστηκαν στη συχνότητα εμφάνισής τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος καθώς και στον τρίμηνο επανέλεγχο.

Στρατηγική	Διαφορές** πριν το πρόγραμμα		Διαφορές μετά το πρόγραμμα		
	ναι	όχι	ναι	όχι	Συγκεκριμένες ομάδες
Υποστήριξη από ενήλικες	X (1)			X	
Συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή	X (3)			X	
Αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση		X	X (μείωση)		
Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή	X (3)		X (αύξηση)		
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους		X		X	
Ξέσπασμα σε άλλους	X (3)			X	
Ευχολογία	X (3)		X (μείωση)		
Σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση	X (3)		X (μείωση)		
Ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα	X (2)		X (μείωση)		
Ενεργή απομάκρυνση		X	X (μείωση)		

* οι αριθμοί δηλώνουν την ομάδα που εμφανίζει πιο συχνά ως προτιμώμενη τη στρατηγική αυτή: Σε σχέση με το βαθμό έκθεσης στον εκφοβισμό, ομάδα 1=καθόλου, ομάδα 2=μέτριος, ομάδα 3=σοβαρός

** διαφορές στατιστικά σημαντικές ($\alpha=0,05$)

Όπως βλέπουμε στις περισσότερες στρατηγικές υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς τη συχνότητα υιοθέτησής τους για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Η υποστήριξη από τους συνομηλίκους είναι η στρατηγική που προτιμάται από την ομάδα των παιδιών που δήλωσε ότι δεν εκτίθεται στον εκφοβισμό, η ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα είναι η στρατηγική που υιοθετείται κυρίως από τους μαθητές με τη μέτρια έκθεση στον εκφοβισμό, ενώ οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η αποφυγή, η βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή, το ξέσπασμα σε άλλους, η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση, είναι οι στρατηγικές που προτιμώνται περισσότερο από τους μαθητές με σοβαρή έκθεση στον εκφοβισμό. Γενικά, η αποφυγή και η ευχολογία έχουν εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες και αποτελούν τις κατ' εξοχήν αναποτελεσματικές μέθοδοι αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Paul, Smith & Blumberg, 2012. Slee & Murray – Harvey, 2008).

Το πρόγραμμα δεν επηρέασε την υποστήριξη από τους ενήλικες, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, την υποστήριξη από τους συνομηλίκους και το ξέσπασμα σε άλλους. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι το πρόγραμμα από τα επτά κριτήρια που όρισαν οι Rigby και Smith (Rigby, 2002. Smith, et al., 2004) μόνο τα δύο πληρώθηκαν στην παρούσα παρέμβαση: αυτό της εμπλοκής όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών που εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού, και της συμπερίληψης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών στο σχεδιασμό της παρέμβασης – ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το DVD είχε ιστορίες από τη σχολική εμπειρία μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας της παρέμβασης. Η έμφαση στις κυρίαρχες δυναμικές αξίας της ομάδας, η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η διασφάλιση της διάρκειας του προγράμματος, η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στο πρόγραμμα και η υποστήριξη από ειδικούς στη εφαρμογή του προγράμματος, δεν υιοθετήθηκαν σε συστηματικό βαθμό στην υλοποίηση του προγράμματος, ώστε να αποτελούν παράμετροί του.

Η προσπάθειά μας να προβλέψουμε την τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδα έκθεσης σε εκφοβισμό με βάση τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής, αποδείχθηκε αποτελεσματική για το 91,8% των περιπτώσεων. Η μειωμένη αισιοδοξία, η επιδίωξη της βελτίωσης της σχέσης με τον εκφοβιστή, η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση, φαίνεται να διακρίνουν τους σοβαρά θυματοποιημένους μαθητές από τους μαθητές που κατατάσσονται στην ασφαλή ομάδα και στην ομάδα του μέτριου εκφοβισμού.

Η αισιοδοξία έχει το παράδοξο του να υιοθετείται λιγότερο από τους περισσότερους εκφοβισμένους μαθητές και περισσότερο από τους μετρίως εκφοβιζόμενους. Η αισιοδοξία φάνηκε να μειώνεται στις επαναληπτικές μετρήσεις, άρα δεν είναι αυτή η στρατηγική που μάλλον βοήθησε τους περισσότερους εκφοβισμένους μαθητές. Η βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή, επίσης φαίνεται να χρησιμοποιείται τόσο από τους μετρίως όσο και από τους σοβαρά θυματοποιημένους μαθητές. Η στρατηγική αυτή σημείωσε αύξηση στις επαναληπτικές μετρήσεις, επομένως ούτε και σε αυτή μπορεί να αποδοθεί η βελτίωση της θέσης των σοβαρά θυματοποιημένων μαθητών. Σε σχέση με τις άλλες δύο στρατηγικές, την **ευχολογία** και την **σκόπιμη αγνόηση**, στις επαναληπτικές μετρήσεις επήλθε μείωση στη χρήση των στρατηγικών αυτών, άρα ενδεχομένως η βελτίωση της θέσης των σοβαρά θυματοποιημένων μαθητών να συνδέεται με τη μείωση στρατηγικών όπως:

- Ελπίδα ότι ο εκφοβισμός να σταματήσει από μόνος του κάποια στιγμή
- Ευχή για κάποιο θαύμα για να σταματήσει ο εκφοβισμός
- Θεώρηση του εαυτού ως υπεύθυνου για το πρόβλημα
- Αγνόηση των εκφοβιστών
- Συμπεριφορές σαν να μη συμβαίνει τίποτα
- Αποφυγή σκέψεων για αυτό που συμβαίνει
- Υποχώρηση στους εκφοβιστές

Αν και δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το βαθμό που ο χρόνος και οι φυσικές διεργασίες της παρέλευσης του χρόνου (της σχολικής φοίτησης στο έτος) επηρεάζουν τη διακύμανση στη συχνότητα υιοθέτησης των παραπάνω στρατηγικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, μπορούμε όμως με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι το υλικό του προγράμματος «*Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο*» είναι έτσι δομημένο ώστε ο εκφοβισμός να τίθεται ως πρόβλημα υπαρκτό για το οποίο «κάτι πρέπει να γίνει⁶». Καθώς αποσκοπεί στο να δώσει πληροφορίες για τον εκφοβισμό και τις μορφές του με τρόπο παραστατικό (μέσα από το DVD) είναι μάλλον απίθανο οι μαθητές στην ολοκλήρωση του προγράμματος να μην έχουν μια πιο διευρυμένη και περιεκτική αντίληψη για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και ποιες μορφές μπορεί να πάρει. Επομένως, στρατηγικές όπως η εναπόθεση ελπίδων ότι θα περάσει από μόνο το πρόβλημα, η σκόπιμη αγνόηση, ή η αποφυγή, δεν είναι πιθανό να μειωθούν στην υιοθέτησή τους ύστερα από μια συστηματική

⁶ Φράση με την οποία κλείνει η παρουσίαση κάθε σεναρίου εκφοβισμού στο DVD

έκθεση των μαθητών σε πληροφορίες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Από την άλλη, στρατηγικές πιο στενά συνδεδεμένες με τις συναισθηματικές αντιδράσεις ενδεχομένως να έχουν έναν πιο ανθεκτικό πυρήνα και να απαιτούν πιο βιωματικούς τρόπους συστηματικής παρέμβασης για να αποδομηθούν.

Κάτι που διαφάνηκε στην έρευνα, αν και δεν αποτέλεσε ερευνητικό της στόχο, είναι κάποια ευρήματα που ίσως να δίνουν ενδείξεις ότι η ομάδα των σοβαρά θυματοποιημένων μαθητών διαφοροποιείται από τους μέτρια θυματοποιημένους μαθητές με τρόπο που παραπέμπει ότι αυτές να έχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά. Είδαμε ότι στις στρατηγικές η ενεργός υπεράσπιση και η διεκδικητικότητα χρησιμοποιείται πιο συχνά από τους μέτρια εκτεθειμένους στον εκφοβισμό μαθητές και λιγότερο από τους σοβαρά θυματοποιημένους, και το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε και στη στρατηγική αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση (παρόλο που απορρίφθηκε η στατιστική σημαντικότητα καθώς οριακά ξεπερνούσε το $\alpha=0.05$). Και οι δύο αυτές στρατηγικές παραπέμπουν σε συμπεριφορές που συνδέονται με την κατάθλιψη – ή για να είμαστε πιο ακριβείς, με την απουσία κατάθλιψης. Ενδεχομένως η εκτεταμένη σε χρόνο και συχνότητα έκθεση στον εκφοβισμό των μαθητών της ομάδας του σοβαρού εκφοβισμού να συνδέεται και με σοβαρότερες δυσκολίες αναφορικά με την ψυχική υγεία – χωρίς να είναι πάντα σαφές ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αιτιατό. Κάτι που επίσης, ίσως να συνηγορεί σε μια βαθύτερη δομική διαφορά, είναι το ότι στην κατηγορία του σοβαρού εκφοβισμού δε βρέθηκαν να εκτίθενται περισσότεροι μαθητές με διαφορετική εθνική καταγωγή.

Γενικά, το θέμα των συνομηλίκων και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δε δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις σχετικά με το ρόλο τους στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (βλ. και Ttofi & Farrington, 2011) και σε ένα ιεραρχικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον όπως αυτό του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, ενδεχομένως και τα περιθώρια των παρεμβάσεων που μπορούν να σχεδιαστούν συμπεριλαμβάνοντάς τους, να είναι περιορισμένα.

Άρα λοιπόν συνοψίζοντας, και σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και υποθέσεις, σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, επήλθαν αλλαγές στις οποίες όμως δυστυχώς, δεν μπορεί από την ερμηνεία τους να αποκλειστεί η παράμετρος του χρόνου (δηλ. της βελτίωσης της θέσης των μαθητών στο σχολείο ως επακόλουθο της φοίτησης). Βέβαια λογικά, ένα τέτοιο ενδεχόμενο φαίνεται μάλλον απίθανο αν λάβουμε υπόψη μας ότι η τάση του εκφοβισμού στους θυματοποιημένους μαθητές είναι να τους ακολουθεί και δεν μειώνεται κατά τη σχολική τους φοίτηση. Δυστυχώς, το ότι δε στάθηκε

εφικτό να αξιοποιηθεί η ομάδα ελέγχου δε μας επιτρέπει να συγκρίνουμε την πορεία της εξέλιξης στο χρόνο των θυματοποιημένων μαθητών που δέχθηκαν την παρέμβαση, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δε συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα. Αναφορικά με τις στρατηγικές που εμφάνισαν αλλαγές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, από τις στρατηγικές που υιοθετούν οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές, δηλ. τη μειωμένη αισιοδοξία, τη επιδίωξη της βελτίωσης της σχέσης με τον εκφοβιστή, την ευχολογία και την σκόπιμη αγνόηση, μόνο η ευχολογία και η σκόπιμη αγνόηση εμφάνισαν μείωση στις επαναληπτικές μετρήσεις.

Το πρόγραμμα αν και στερείται της ευρύτητας των καθολικών προγραμμάτων όπως της Salmivalli (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011) και του Olweus (1993, 2005), αγγίζει όμως προσεκτικά όλες τις μορφές του εκφοβισμού (του λεκτικού, του σωματικού, του αποκλεισμού και του διαδικτυακού). Παρόλα αυτά κρατάμε μια επιφύλαξη, όπως προτείνεται και από τους Merrell et al. (2008), ότι ενδεχομένως τα προγράμματα αυτά να επηρεάζουν περισσότερο τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, παρά τις πραγματικές συμπεριφορές. Παρόλα αυτά, θα θέλαμε να κρατήσουμε και τις επιφυλάξεις των Cross και Barnes (2014) όπου τονίζουν στην ουσία το ενδεχόμενο να χάνεται πολύτιμη πληροφορία για τι τι πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία όταν εφαρμόζονται τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όταν υιοθετούνται παράλληλα τα αυστηρά κριτήρια μιας ποσοτικής αξιολόγησης. Όσοι συνεργαστήκαμε στενά με τα σχολεία και γνωρίσαμε τον ενθουσιασμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, ζήσαμε μια μοναδική εμπειρία και ένα εύρος συγκίνησης, την ιστορία των οποίων δεν είναι εφικτό να αφηγηθούμε στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής μελέτης.

ΜΕΡΟΣ V. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το πρόγραμμα *Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Γυμνάσιο* αφορά σε μία παρέμβαση προοριζόμενη να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής τάξης, κατάλληλα σχεδιασμένη για την ενδυνάμωση όλων των μαθητών, κυρίως όμως αυτών που εκτίθενται στον εκφοβισμό.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας απαντήθηκαν κάποια ερωτήματα, αλλά δημιουργήθηκαν παράλληλα και κάποια καινούρια ερωτήματα που θα μπορούσαν να μας απασχολήσουν ερευνητικά στο μέλλον, όπως:

α. Βρέθηκε ότι σύμφωνα με τις αυτο-αναφορές των μαθητών, μειώθηκε ο βαθμός έκθεσής τους στον εκφοβισμό. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι απόψεις αυτές των μαθητών να διασταυρώνονταν και με στοιχεία από την παρατήρηση των αντίστοιχων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον ή από τις αναφορές εκπαιδευτικών και συμμαθητών.

β. Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι οι σοβαρά θυματοποιημένοι μαθητές δε διαφοροποιούνται από τους μέτρια θυματοποιημένους μαθητές μόνο ως προς το βαθμό. Φαίνεται να υπάρχουν και βαθύτερες διαφορές που παραπέμπουν όχι μόνο σε ποσοτικές αλλά και ποιοτικές διαφορές, μία εκ των οποίων διαφορά θα μπορούσε να είναι και μια ευαλωτότητα στη συμπτωματολογία της κατάθλιψης. Οι μαθητές που φαίνεται συστηματικά κατά τη σχολική τους φοίτηση να βρίσκονται στην περιθωριοποίηση (είτε σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση είτε σε σχέση με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις) θα πρέπει ως φαινόμενο να απασχολήσει σοβαρά κάθε σχολική κοινότητα. Ενδεχομένως, ακόμα, ο εκφοβισμός να είναι ένα ακόμα «σύμπτωμα» που εμφανίζεται μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί επαρκώς όλες εκείνες οι παρεμβάσεις και η παιδαγωγική φροντίδα από τις οποίες θα μπορούσε να επωφεληθεί το σύνολο των μαθητών.

γ. Ένα ακόμα ερώτημα που μας απασχολεί όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, αφορά στην ανθεκτικότητα των συναισθηματικών στρατηγικών. Η αντιμετώπιση των καταστάσεων με έκφραση (και επομένως και βίωση) αρνητικών συναισθημάτων, ενδεχομένως να μην προφυλάσσει τα παιδιά και από την μελλοντική τους έκθεση στην εμφάνιση συναισθηματικών δυσκολιών. Η εκπαίδευση των παιδιών στον αυτοέλεγχο, αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο στο χώρο της εκπαίδευσης και αφορά όχι μόνο την οργάνωση της ακαδημαϊκής τους εργασίας και τη διαχείριση της αυτονομίας τους αναφορικά με τη μάθηση, αλλά και τον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων.

δ. Στην έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος συμμετείχαν σχολεία που κατ' αρχήν ήθελαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα. Ενδιαφέροντα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με την ευνοϊκή αυτή προδιάθεση των σχολείων, είναι το τι σημαίνει για τα ίδια τα σχολεία το να δεσμεύονται σχολείο να δεσμεύεται στην υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών του. Προέκταση αυτού του ερωτήματος είναι και η διερεύνηση του αν τα σχολεία αυτά έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα σχολεία που δε συμμετέχουν (δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν) σε αντίστοιχα προγράμματα.

στ. Ένα επίσης σημαντικό για εμάς εύρημα είναι το ότι οι μισοί περίπου μαθητές αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο. Τι συμβαίνει με τους υπόλοιπους μαθητές; Τι χαρακτηριστικά έχει ένα σχολείο όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς σε αυτό;

ζ. Παρατηρήσαμε ότι τα παρατσούκλια και τα λεκτικά πειράγματα, ακόμα και τα σωματικά χτυπήματα έχουν πολύ υψηλό βαθμό εμφάνισης στα σχολεία – και δηλώνονται σε υψηλό βαθμό ακόμα και από μαθητές που δεν εκφοβίζονται. Μήπως τα σχολεία έχουν χάσει ένα μέρος της ευαισθησίας τους στον εντοπισμό αυτών των φαινομένων; Μήπως ένα πολύ μεγάλο εύρος επιθετικών συμπεριφορών που αποδεδειγμένα πληγώνει τους μαθητές, θεωρείται σήμερα «αναμενόμενο» και «φυσιολογικό» από τα ενήλικα μέλη (γονείς και εκπαιδευτικούς) της σχολικής κοινότητας;

η. Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμάς η έρευνα αυτή να επαναληφθεί σε σχολεία ειδικού τύπου όμως μουσικά και καλλιτεχνικά γυμνάσια, όπου στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών εισέρχεται και η καλλιτεχνική έκφραση, με τη έννοια ότι οι ανάπτυξη σε συστηματικό βαθμό συνεργασιών για την επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού (π.χ. μιας συναυλίας ή μιας παράστασης) ενδεχομένως να αποτελούν ρυθμιστικές ή ενδιάμεσες μεταβλητές στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Κλείνοντας, με δεδομένο ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο συστημικό πρόβλημα με πολλαπλούς παράγοντες που συνδέονται με την εκδήλωση του, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τα προγράμματα που φιλοδοξούν να είναι αποτελεσματικά να υπάρχει μια πολυδιάστατη προσέγγιση με προγράμματα που ενσωματώνουν στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης με στόχο όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (Cross & Barnes, 2014. Rigby & Slee, 1991. Vreeman & Carroll, 2007). Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται και γενικεύεται όχι μόνο λόγω ατομικών χαρακτηριστικών αλλά και λόγω ενεργειών των συνομηλίκων, των εκπαιδευτικών, των οικογενειακών και σχολικών χαρακτηριστικών και

των αξιακών προσανατολισμών της κοινότητας, επιβεβαιώνοντας τη χωροχρονική εξάρτησή του από το συνολικό κοινωνικό πλαίσιο.

Ο σχολικός εκφοβισμός μας δίνει πολλές πληροφορίες για τις κοινωνίες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται. Πολλές περιπτώσεις εκφοβισμού χρειάζεται να κατανοηθούν σε σχέση με ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι οι φυλετικές διακρίσεις, η σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφοβία (Meyer, 2007). Ο εκφοβισμός μπορεί να αποτελεί ακριβώς τις προσπάθειες κάποιων παιδιών να επιδείξουν υπερβολικό ζήλο ως θεματοφύλακες της κανονικοποιητικής ηθικής τάξης (Bansel, Davies, Laws, & Linnell, 2009). Ο εκφοβισμός μπορεί εν τέλει να εξεταστεί στο πλαίσιο της συστηματικής κατάχρησης εξουσίας (Rigby, 2002), και ως τέτοια αφορά ολόκληρη την κοινωνία, και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πλαισίων, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η οικογένεια, τα σχολεία, οι χώροι εργασίας, οι φυλακές, αλλά και ευρύτεροι χώροι, όπως οι Ένοπλες Δυνάμεις, η Πολιτική ή οι Διεθνείς Σχέσεις.

Κλείνοντας, είναι αναμφισβήτητο ότι ο σχολικός εκφοβισμός, εκτός από ένα υπαρκτό και σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία, δεν μας αφήνει περιθώρια να μη σκεφτούμε ότι υπονομεύει την πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών παρεμβαλλόμενος στην κοινωνική και μαθησιακή τους ανέλιξη. Όμως δεν μπορούμε ταυτόχρονα και να μη σκεφτούμε ότι το θέμα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ταυτόχρονα και μια μεγάλη ευκαιρία για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων επαγγελματιών εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην τυπική εκπαίδευσή τους, να θέσουν εκ νέου το ερώτημα, το πώς δηλαδή, μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους νέους ανθρώπους σε δημοκρατικές και υπεύθυνες προς το συνάνθρωπο, αλλά και την κοινωνία και το περιβάλλον, συμπεριφορές.

Εκεί που τελειώνει ο σχολικός εκφοβισμός, βρίσκεται η αρχή αυτών των συμπεριφορών. Και όπως έχει και ο Eliot: *το τέλος είναι από εκεί που ξεκινάμε...*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agevall, O. (2008). *The career of mobbing: emergence, transformation, and utilisation of a new concept*. Institutionen för samhällsvetenskap: Växjö Universitet.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Zafiropoulou, M., Didaskalou, E., Skrzypiec, G., & Slee, P. (2012). *Coping with Bullying: A pilot intervention study*. Paper presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Isle Spetses, Greece.
- Athanasiades, C., & Deliyanni - Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2(2), 183-204.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59-69.
- Beran, T. N. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: the hidden curriculum. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Educative*, 119-128.
- Clark – Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research: a student's handbook*. East Sussex: Psychology Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–82.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (1999). The role of peer support against bullying. *School Psychology International*, 20, 96-105.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B.,

- Molcho, M., Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. The HBSC Bullying Writing Group, Violence & Injuries Prevention. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). One size doesn't fit all: re-thinking implementation research for bullying prevention. In R. M. Schott, & D. M. Sondergaard (Eds), *School bullying: new theories in context* (pp. 405-439). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 653-662.
- Didaskalou, E., Roussi, C. & Andreou, E. (2015). Greek adolescents' victimization experiences, reactions, ability to cope and sense of school safety. *American Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 41-51.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. The Campbell Collaboration, 6, 1-149.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory into Practice*, 43(1), 14-22.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 29(1), 45-48.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school, *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 117-134.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128.
- Houndomadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Kalliotis, P. A., 2000. Bullying as a special case of aggression. Procedures for cross- cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.

- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6), 570-580.
- Kochenderfer - Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 25-48). London: The Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Krauss, H. H. (2005). Conceptualizing violence. In F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, E. Midlarsky & U. Gielen (Eds.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives*. New York, NY: Springer.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). Stress, appraisal., and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282-325). New York: Guilford.
- Lewis, R., & Frydenberg, E. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 25-37.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 8.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Meyer, E. J. (2007). Bullying and Harassment in Secondary Schools: A Critical Feminist Analysis of the Gaps, Overlaps, and Implications from a Decade of Research. Online Submission.

Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519662.pdf>

- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225-234.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social / emotional and academic experience of school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(02), 126-147.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467-479.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(03), 114-120.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504.
- Perry, D. G., Hodges, E. V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 73-104). London, UK: The Guilford Press.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32). Stoke-on-Trent, UK: Trentham.

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Schott, R. M., & Sondergaard, D. M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. In R. M. Schott, & D. M. Sondergaard (Eds), *School bullying: new theories in context* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Skrzypiec, G., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2011). Common problems, common solutions? Applying a foreign 'coping with bullying' intervention in Greek schools. In R. Shute (Ed.), P. Slee & K. Dix (Assoc. Eds), *International perspectives on mental health and wellbeing in education* (pp.263-274). AU: Shannon Research Press
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology International*, 32(3), 288-311.
- Slee, P. T. (1996). The PEACE Pack: A programme for reducing bullying in our schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6(S1), 63-70.
- Slee, P. T. (2005). *The PEACE Pack: Evaluation of a program for the successful reduction of school bullying. School bullying around the world*. Tokyo: Minerva Shobo Publishers.
- Slee, P. T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), 103-114.
- Slee, P. T., Skrzypiec, G. K., & Murray-Harvey, R. (2009). *The coping with bullying intervention*. Paper presented at the ISSBD, Zambia
- Slee, P.T., & Murray-Harvey, R. (2006). Coping with School Bullying: A video documentation. Paper presented at the 19th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, July 2-6, Melbourne, Australia.
- Slee, P.T., Lawson, M.J., Russell, A., Askill-Williams, H., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Owens, L., & Spears, B. A. (2009). *Kids Matter Primary Evaluation Final Report*. Adelaide, Australia: KidsMatter and the Centre for Analysis of Educational Futures.

- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet!. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 19-32.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547.
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Smith, P. K., Nika, V., & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Ψυχολογία (Psychology)*, 11(2), 184-203.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88(6), 403-404. doi: 10.2471/BLT.10.077123
- Srabstein, J., & Piazza, T. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 223.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: a social – ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Terranova, A. M. (2009). Factors that influence children's responses to peer victimization. *Child Youth Care Forum*, 38, 253–271.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: Psychology Press.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Van Deur, P. (2011). Seeking students' perspectives on their social and emotional wellbeing. In R. H. Shute, P.T. Slee, R. Murray - Harvey, & K.L. Dix (Eds.), *Mental health*

- and wellbeing: Educational perspectives* (pp. 63-75). Adelaide: Shannon Research Press.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF (2015). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2015/children-in-greece-2015.pdf
- Καραδήμας, Ε. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., & Φωτίου, Α. (2015). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής..
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. (2011). Οι έφηβοι και το σχολείο. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Πλαγεράς Α., Διδασκάλου, Ρούση – Βέργου, Χ., & Ανδρέου, Ε. (2015). Αξιολόγηση του Προγράμματος «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό»: Η Εμπειρία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μαγνησίας. Τόμος Πρακτικών του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Αθήνα: Σύλλογος «Το Χαμόγελο του Παιδιού». (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Συλλόγου καθώς και στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού – EuropeanAnti-BullyingNetwork–EAN, http://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf)
- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.) (2015). *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. Ανακτήθηκε από

www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Συμπληρωματικοί Πίνακες

Πίνακας Ι. Παρουσίαση των φορτίσεων της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή αξόνων

Πίνακας ΙΙ. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) στις μεταβλητές της έρευνας, στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις

Πίνακας ΙΙΙ. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) στις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ ομάδων μαθητών έκθεσης σε διαφορετικά επίπεδα εκφοβισμού σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις μόνο για την ομάδα παρέμβασης

Πίνακας Ι. Παρουσίαση των φορτίσεων της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή αξόνων

<i>A/a Πρότασης</i>	<i>Παράγοντες</i>									
	<i>1*</i>	<i>2*</i>	<i>3*</i>	<i>4*</i>	<i>5*</i>	<i>6*</i>	<i>7*</i>	<i>8*</i>	<i>9*</i>	<i>10*</i>
55. Ζητάω βοήθεια από ένα καθηγητή	.83									
28. Θα το έλεγα στους γονείς μου / κηδεμόνες	.80									
26. Θα το έλεγα σε έναν καθηγητή	.77									
65. Μιλάω στους γονείς μου για τον εκφοβισμό	.76									
64. Συζητάω το πρόβλημα με ένα πρόσωπο του στενού οικογενειακού μου περιβάλλοντος (π.χ. αδελφό/ή)	.75									
56. Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή που έχει συμβουλευτικό ρόλο στο σχολείο (π.χ. καθηγητής ΣΕΠ)	.73									
21. Θα ζητούσα βοήθεια από κάποιον ενήλικα	.71									
47. Χρησιμοποιώ τις διαδικασίες που προβλέπονται από το σχολείο για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού	.63									
57. Ζητάω υποστήριξη από άλλους (π.χ. γονείς ή φίλους)	.61									
52. Μιλώ σε έναν ειδικό εκτός του σχολείου	.52									
41. Προσπαθώ να βρω άλλες παρέες	.36									
29. Θα έκλαιγα		.80								
30. Θα έδειχνα δυστυχισμένος		.79								
31. Θα έδειχνα τρομαγμένος		.75								

Συνέχεια Πίνακα Ι

Παράγοντες										
<i>A/a Πρότασης (συνέχεια)</i>	<i>1*</i>	<i>2*</i>	<i>3*</i>	<i>4*</i>	<i>5*</i>	<i>6*</i>	<i>7*</i>	<i>8*</i>	<i>9*</i>	<i>10*</i>
22. Θα στεναχωριόμουν		.73								
50. Βοηθώ τον εαυτό μου να αισθανθεί καλύτερα με το να εκτονώνομαι (πχ. Κλαίω ή φωνάζω)		.49								
39. Αποφεύγω να πηγαίνω στο σχολείο και αποφεύγω έτσι και τον εκφοβισμό		.37								
51. Προσπαθώ να είμαι χαρούμενος παρά το πρόβλημα που αντιμετωπίζω			.69							
53. Βρίσκω ένα τρόπο για να χαλαρώσω (π.χ. μουσική, διάβασμα, τηλεόραση, κ.α.)			.67							
38. Σκέφτομαι τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσα να λύσω το πρόβλημα			.49							
54. Ασχολούμαι με κάποιο σπορ, προσέχω τη διατροφή μου για να παραμείνω σε φόρμα και υγιής, έτσι ώστε ο εκφοβισμός δε θα με βάλει κάτω			.46							
42. Προσπαθώ να βελτιώσω τη σχέση μου με τον εκφοβιστή				.83						
40. Προσπαθώ να γίνω φίλος/-η με τον εκφοβιστή				.83						
63. Δείχνω στον εκφοβιστή ότι είναι ένα συμπαθητικό άτομο				.60						
23. Θα ζητούσα βοήθεια από τους φίλους μου					.69					
60. Απευθύνομαι σε μεγαλύτερα παιδιά που δείχνουν κατανόηση και ίσως μπορούν να με βοηθήσουν					.67					

Συνέχεια Πίνακα Ι

Παράγοντες										
A/a Πρότασης (συνέχεια)	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*
61. Ζητάω από ένα φίλο να του/τους πει να σταματήσει/-σουν τον εκφοβισμό					.62					
37. Ζητώ ιδέες από άλλους για να λύσω το πρόβλημα					.48					
45. Ξεσπάω σε άλλους						.86				
32. Θα ξέσπαγα σε κάποιον ή κάτι άλλο						.81				
46. Προσπαθώ να νιώσω καλύτερα με τρόπους που οι άλλοι, ίσως, δε θα τους έβρισκαν σωστούς						.44				
44. Ελπίζω ο εκφοβισμός να σταματήσει από μόνος του κάποια στιγμή							.65			
43. Εύχομαι να συμβεί κάποιο θαύμα για να σταματήσει ο εκφοβισμός							.59			
49. Βλέπω τον εαυτό μου ως υπεύθυνο για το πρόβλημα							.50			
20. Θα αγνοούσα τους εκφοβιστές								.70		
25. Θα έκανα σαν να μη συμβαίνει τίποτα								.65		
48. Το βγάζω από το μυαλό μου και δεν το σκέφτομαι								.49		
33. Θα υποχωρούσα στους εκφοβιστές								.45		
62. Υπερασπίζω τον εαυτό μου									.54	
59. Ανταποδίδω την επίθεση									.52	
27. Θα θύμωνα									.50	
58. Λέω στον/στους εκφοβιστή /-ές να σταματήσει/-σουν αυτό που κάνει/-ουν									.41	

Συνέχεια Πίνακα Ι

<i>Παράγοντες</i>										
<i>A/a Πρότασης (συνέχεια)</i>	<i>1*</i>	<i>2*</i>	<i>3*</i>	<i>4*</i>	<i>5*</i>	<i>6*</i>	<i>7*</i>	<i>8*</i>	<i>9*</i>	<i>10*</i>
24. Θα έφευγα μακριά από τους εκφοβιστές										.59

*1. Υποστήριξη από ενήλικες

*2. Συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή

*3. Αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση

*4. Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή

*5. Υποστήριξη από συνομηλίκους

*6. Ξέσπασμα σε άλλους

*7. Ευχολογία

*8. Σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση

*9. Ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα

*10. Ενεργή απομάκρυνση

Πίνακας II. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) στις μεταβλητές της έρευνας, στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις

	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ
	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)
<i>Έκθεση στον εκφοβισμό</i>	5.39 (1.11)	5.33 (1.12)	5.40 (.99)	5.69 (.75)	5.67 (.83)	5.63 (.84)
<i>Συναίσθημα Ασφάλειας</i>	3.29 (.85)	3.22 (.88)	3.24 (.93)	3.61 (.71)	3.56 (.72)	3.45 (.80)
<i>Αυτοαποτελεσματικότητα</i>	5.88 (1.55)	5.74 (1.61)	5.69 (1.74)	6.56 (1.01)	6.34 (1.19)	6.32 (1.21)
<i>Αποτελεσματικότητα</i>	1.52 (.61)	1.46 (.59)	1.44 (.58)	1.32 (.52)	1.28 (.50)	1.35 (.54)
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ						
<i>1. Υποστήριξη από ενήλικες</i>	30.34 (10.53)	31.21 (11.17)	31.22 (11.40)	31.02 (11.34)	31.52 (12.10)	31.75 (10.45)
<i>2. Συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή</i>	10.71 (4.30)	10.70 (4.26)	10.56 (4.33)	10.21 (4.33)	9.74 (4.05)	10.49 (4.52)
<i>3. Αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση</i>	14.46 (3.52)	13.51 (3.93)	13.46 (4.67)	15.01 (3.55)	13.98 (4.09)	13.28 (3.80)
<i>4. Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή</i>	5.16 (2.47)	5.37 (2.59)	5.65 (2.78)	5.03 (2.71)	5.04 (2.69)	5.57 (2.97)
<i>5. Υποστήριξη από συνομηλίκους</i>	10.96 (3.48)	11.08 (3.58)	10.91 (3.55)	11.47 (3.44)	11.13 (3.50)	10.69 (2.97)
<i>6. Ξέσπασμα σε άλλους</i>	5.12 (2.36)	5.13 (2.39)	5.22 (2.56)	4.76 (2.05)	4.73 (2.25)	5.22 (2.24)
<i>7. Ευχολογία</i>	8.15 (3.15)	7.63 (3.15)	7.24 (3.07)	8.14 (3.31)	7.20 (3.13)	7.19 (3.03)
<i>8. Σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση</i>	9.07 (2.96)	8.93 (2.95)	8.90 (2.93)	8.91 (3.06)	8.47 (2.93)	8.62 (2.54)
<i>9. Ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα</i>	12.34 (3.13)	11.81 (3.31)	11.55 (3.29)	12.75 (2.93)	11.90 (3.18)	11.12 (2.77)
<i>10. Ενεργή απομάκρυνση</i>	3.07 (2.03)	2.82 (1.11)	2.60 (1.13)	3.18 (1.09)	2.87 (1.17)	2.83 (1.10)

Πίνακας III. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) στις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ ομάδων μαθητών έκθεσης σε

διαφορετικά επίπεδα εκφοβισμού σε τρεις επαναληπτικές μετρήσεις μόνο για την ομάδα παρέμβασης

	ΣΟΒΑΡΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ			ΜΕΤΡΙΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ			ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ		
	ΠΡΙΝ Μ. (Τ.Α.)	ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)	ΠΡΙΝ Μ. (Τ.Α.)	ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)	ΠΡΙΝ Μ. (Τ.Α.)	ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ Μ. (Τ.Α.)
<i>Έκθεση στον εκφοβισμό Συναίσθημα Ασφάλειας</i>	2.71 (1.01)	4.25 (1.47)	4.63 (1.21)	5.00 (0)	4.99 (1.05)	4.63 (1.21)	6.00 (.00)	5.67 (.86)	5.63 (.89)
<i>Αυτοαποτελεσματικ ότητα</i>	4.22 (1.74)	4.83 (1.80)	4.63 (2.11)	5.55 (1.53)	5.49 (1.46)	5.79 (1.38)	6.23 (1.28)	6.01 (1.46)	5.91 (1.70)
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ									
<i>1. Υποστήριξη από ενήλικες</i>	28.09 (9.38)	29.06 (9.21)	28.11 (9.47)	30.03 (9.80)	30.40 (10.66)	30.17 (10.62)	31.42 (10.70)	32.69 (11.80)	32.52(11.97)
<i>2. Συναισθηματικές αντιδράσεις και αποφυγή</i>	12.02 (4.60)	12.56 (4.35)	11.88 (4.84)	11.08 (4.28)	10.85 (4.17)	10.26 (4.26)	10.53 (4.30)	10.32 (4.12)	10.44 (4.29)
<i>3. Αισιοδοξία και θετική ενεργή στάση</i>	13.54 (4.11)	12.54 (4.01)	13.02 (8.10)	15.18 (3.10)	14.12 (3.62)	13.94 (3.61)	14.35 (3.53)	13.60 (4.02)	13.56 (4.29)
<i>4. Βελτίωση της σχέσης με τον εκφοβιστή</i>	6.11 (3.18)	6.09 (2.64)	6.84 (3.24)	5.29 (2.43)	5.50 (2.68)	5.83 (2.78)	4.84 (2.22)	5.09 (2.50)	5.32 (2.69)
<i>5. Υποστήριξη από συννομήλικους</i>	10.95 (3.53)	10.62 (3.48)	10.76 (3.91)	11.26 (3.45)	11.47 (3.55)	10.72 (3.57)	10.87 (3.50)	11.15 (3.66)	11.11 (3.93)

Συνέχεια Πίνακα III.

	ΣΟΒΑΡΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ			ΜΕΤΡΙΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ			ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ
	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)	Μ. (Τ.Α.)
<i>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ</i>	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ
<i>6. Ξέσπασμα σε άλλους</i>	5.98 (2.93)	5.77 (2.84)	6.36 (3.11)	5.23 (2.31)	5.58 (2.62)	5.36 (2.57)	4.92 (2.28)	4.79 (2.19)	4.94 (2.39)
<i>7. Ευχολογία</i>	9.47 (2.96)	8.95 (2.72)	8.00 (2.92)	8.12 (2.88)	7.55 (3.09)	7.25 (3.10)	8.06 (3.23)	7.56 (3.24)	7.10 (3.16)
<i>8 Σκόπιμη αγνόηση / υποχώρηση</i>	10.30 (2.83)	9.64 (2.74)	9.68 (2.89)	9.32 (3.02)	9.03 (3.02)	9.04 (2.80)	8.88 (2.98)	8.81 (2.98)	8.70 (2.98)
<i>9. Ενεργός υπεράσπιση / διεκδικητικότητα</i>	12.02 (3.58)	11.37 (3.91)	10.72 (3.33)	12.45 (3.16)	12.42 (3.15)	11.99 (3.13)	12.09 (2.96)	11.63 (3.30)	11.46 (3.31)
<i>10. Ενεργή απομάκρυνση</i>	3.04 (1.10)	3.09 (1.00)	2.58 (1.08)	3.08 (1.07)	2.85 (1.09)	2.66 (1.10)	3.20 (2.71)	2.85 (1.13)	2.63 (1.14)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β :

Προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού στην Ελλάδα

Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα έχει συμπεριληφθεί και στην έκθεση που συνέταξε η Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF (2015), όπου αφιερώθηκε ολόκληρο κεφάλαιο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με στοιχεία από διάφορες έρευνες τόσο συγκριτικές (π.χ. Craig et al., 2009) όσο και επιδημιολογικές στην Ελλάδα. Τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία έχουν ωθήσει πολλούς ερευνητές στο να τονίσουν την ανάγκη για παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου (Andreou & Metallidou, 2004. Athanasiades & Deliyanni – Kouimtzis, 2010. Giovazolias, et al., 2010. Sapouna, 2008) αλλά και για λήψη μέτρων σε επίπεδο σχεδιασμού και ανάπτυξης πολιτικών (Kalliotis, 2000. Smith, Nika, & Papasideri, 2004). Σε κρατικό επίπεδο από τις παλιότερες δομές είναι ο Συνήγορος του Πολίτη, μία ανεξάρτητη αρχή που δημιουργήθηκε το 1997 για να προστατεύει τα δικαιώματα των πολιτών. Ελέγχεται μόνο από τη Βουλή των Ελλήνων και οι υπηρεσίες του είναι δωρεάν. Ένα από τα τμήματα του Συνηγόρου του Πολίτη είναι ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού που έχει αναλάβει το ρόλο του **Συνηγόρου του Παιδιού** στην Ελλάδα. Λειτουργεί από τον Ιούλιο του 2003 και αποστολή του είναι να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των ανηλίκων, δηλαδή όλων των αγοριών και κοριτσιών έως 18 χρόνων (<http://www.0-18.gr/gia-paidia>).

Από τα πρώτα προγράμματα εξειδικευμένα στον εκφοβισμό, που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, ήταν το πρόγραμμα της Ανδρέου και των συνεργατών της (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007) το οποίο συμπεριλήφθηκε στα 44 προγράμματα της έρευνας του Ιδρύματος Campbell (βλ. Farrington & Ttofi, 2009). Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων θυματοποίησης αλλά και την αλλαγή των δυσλειτουργικών στάσεων και πεποιθήσεων απέναντι στον εκφοβισμό καθώς και τη βελτίωση των θετικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Οι κεντρικοί άξονες του προγράμματος αυτού στηρίχτηκαν στο μοντέλο των συμμετοχικών ρόλων της Salmivalli (1999) και ήταν: α) η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα φαινόμενα της βίας και του εκφοβισμού, β) ο αυτοστοχασμός των μαθητών σχετικά με το δικό τους ρόλο σε καταστάσεις επιθετικότητας και εκφοβισμού, γ) η ενδυνάμωσή τους ώστε να υιοθετήσουν εναλλακτικές μορφές συμπεριφορών όταν βρίσκονται μπροστά σε περιστατικά εκφοβισμού. Στην έρευνα για την αξιολόγηση του προγράμματος συμμετείχαν 454 μαθητές, Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού, εκ των

οποίων οι 248 συμμετείχαν σε ομάδες παρέμβασης και οι 206 στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια συστηματική μείωση στις αναφορές των περιστατικών εκφοβισμού, αλλαγή στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους δράστες και στα θύματα, αύξηση της αυτεπάρκειας για την υπεράσπιση των θυμάτων καθώς και των συμπεριφορών υπεράσπισης. Το πρόγραμμα αποδείχθηκε πιο αποτελεσματικό για τα κορίτσια και για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Ωστόσο, στον εξαμηνιαίο επανέλεγχο για τη διατήρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, πολλές από τις ωφέλειές του δεν παρατηρήθηκαν στον ίδιο βαθμό – κάτι που ήταν αναμενόμενο για την Ανδρέου (2011) που υποστηρίζει ότι τα προγράμματα σε επίπεδο σχολικής τάξης είναι μεν αποτελεσματικά για την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών που συνδέονται με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου, αλλά δεν επαρκούν από μόνα τους για την αντιμετώπιση τόσο περίπλοκων φαινομένων.

Το 2012 αποτέλεσε ένα έτος ορόσημο καθώς σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης, σε συμβολικό επίπεδο καθιερώθηκε η 6η Μαρτίου ως «Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο». Το ίδιο έτος το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην ίδρυση του «Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού»⁷, καθώς και στην έκδοση εγκυκλίων με οδηγίες και κατευθύνσεις για την καταπολέμηση του φαινομένου καθώς και στην υλοποίηση της πράξης «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού».

Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ, τότε) ανέλαβε, με την υπ' αρ. 159704/Γ7/17-12-2012 Υπουργική Απόφαση, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού το οποίο είχε ως αποστολή «*τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την ταυτοποίηση, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού*» (βλ. άνω ΦΕΚ Υπουργικής Απόφασης)

Το 2014 σε θεσμικό επίπεδο, με την Αρ. Πρωτ. 4077/28-04-2014 του αρμόδιου Υπουργείου δημιουργείται το **Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού** (<http://stop-bullying.sch.gr/>) στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων

⁷ <http://paratiritirio.minedu.gov.gr/>

της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με συγχρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ 2007-2013. Το δίκτυο αυτό είναι ενεργό και σήμερα. Ο σκοπός των πράξεων είναι η πρόληψη του φαινομένου της σχολικής βίας και η πρόνοια για την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω της προώθησης εξειδικευμένων δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης καθώς και την επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Η δομή του δικτύου έχει τη βάση της στο Υπουργείο Παιδείας και εξακτινώνεται σε ολόκληρη τη μαθητική, εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα.

Εκτός από το Δίκτυο και στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος 2007-2013 και κάτω από την ομπρέλα της ίδιας Πράξης, εντάχθηκε και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, με επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς (φάκελος υλικού, εγχειρίδιο), και φάκελος με υλικό για μαθητές (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου) και για γονείς, καθώς και οδηγός διαχείρισης περιστατικών (βλ. www.stop-bullying.gr).

Στο πλαίσιο του νέου ΕΣΠΑ 2014-2020 σχεδιάζονται νέες δράσεις σε συνέχεια των προηγούμενων, όπως η στοχευμένη ενημέρωση, η πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, ξеноφοβίας, ρατσισμού, χουλιγκανισμού, ομοφοβίας καθώς και η ενημέρωση για τα δικαιώματα του Παιδιού και γενικότερα για την οργάνωση του Δημοκρατικού Σχολείου.

Σήμερα, στο διαδικτυακό χώρο του Δικτύου βρίσκεται κανείς πλήθος υλικού ενώ σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες ανακοινώσεις, στο πλαίσιο υλοποίησης δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προχώρησε σε σύναψη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς ώστε να υπάρξει ευρύτερος συντονισμός και αξιοποίηση όλων των δομών για την πρόληψη, ευαισθητοποίηση και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι φορείς που συμμετέχουν, έως σήμερα, στη θεσμική δικτύωση είναι:

- Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών (Ο.ΚΑ.ΝΑ),
- η Μονάδα Εφηβικής Υγείας (ΜΕΥ) Β' Παιδιατρικής Κλινικής Νοσοκομείου Παιδών «Π. & Α. Κυριακού»,
- «Το Χαμόγελο του Παιδιού»,
- το Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας και Παιδιού,
- η Εταιρία Κατά της Κακοποίησης του Παιδιού «ΕΛΙΖΑ» και

- το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ),

οι οποίες επίσης προσφέρουν διαθέσιμο πληροφοριακό υλικό σε ενδιαφερόμενους.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδότησε δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής βίας, με την ένταξη υπερεθνικών έργων, με το όνομα «Δάφνη» (DAPHNE). Οι βασικοί άξονες των δράσεων αυτών είναι η πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και η λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπισή της, κυρίως μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σχεδιασμό και ανάπτυξη σχετικών εργαλείων. Η επιτυχία των Προγραμμάτων αυτών οδήγησε σε τρεις διαδοχικές προκηρύξεις τους, Daphne I για την περίοδο 2000-2003, Daphne II 2004-2008 και Daphne III για την περίοδο 2007-2013. Στο πλαίσιο των χρηματοδοτήσεων του Προγράμματος Δάφνη, αναπτύχθηκαν πολύ σημαντικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Οι σημαντικότερες είναι οι εξής έξι (6):

1. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Σχολικού Εκφοβισμού – European Antibullying Network (EAN) (<http://www.antibullying.eu/el>). Το EAN στοχεύει στη συγκρότηση ενός Δικτύου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με συντονιστή τη ΜΚΟ «Το Χαμόγελο του Παιδιού» και τη συμμετοχή 17 Εταίρων από 12 κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Δίκτυο αποτελείται αυτή τη στιγμή από 20 οργανισμούς από 15 κράτη μέλη. Τα μέλη του δικτύου έχουν πλούσια δράση στο πεδίο της πρόληψης και της αντιμετώπισης διαφορετικών μορφών σχολικού εκφοβισμού και έχουν επιδείξει σημαντική εμπειρία στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για το σχολικό εκφοβισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι Dan Olweus, είναι Επίτιμο Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Δικτύου.

Ειδικότερα σε σχέση με τις δράσεις που αναφέρονται για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στην ιστοσελίδα του Δικτύου αναφέρεται ότι το «Χαμόγελο του Παιδιού», ως συντονιστής του έργου, λαμβάνει αρκετές κλήσεις κάθε χρόνο από παιδιά και γονείς για το πώς να διαχειριστούν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί του οργανισμού σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας βρίσκονται σε σχολεία σε όλη την Ελλάδα και συνομιλούν με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές για τον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, έχουν κληθεί από την Υποδιεύθυνση Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος της Ελληνικής Αστυνομίας για να παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε παιδιά που είναι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού και προσκαλούνται από τα μέσα ενημέρωσης για να παράσχουν πληροφορίες σχετικές με το σχολικό εκφοβισμό και τη βία στα σχολεία.

2. Το Χαμόγελο του Παιδιού είχε ηγηθεί και σε ένα άλλο εταιρικό σχήμα το οποίο

επίσης χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος ΔΑΦΝΗ, το *Europe's AntiBullying Campaign* (www.e-abc.eu) είχε ως στόχο τη δημιουργία μίας ενιαίας απάντησης στην καταγραφή και διαχείριση του προβλήματος του ενδοσχολικού εκφοβισμού σε όλες τις μορφές και μιας Ευρωπαϊκής πλατφόρμας για την ενημέρωση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και κάθε ενδιαφερόμενου για το πρόβλημα. Οι δράσεις του έργου περιλάμβαναν: α) τη διενέργεια έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο που κάλυψε τις έξι χώρες του εταιρικού σχήματος, β) τη δημιουργία Διαδραστικού Εκπαιδευτικού Εργαλείου με στόχο την αναβάθμιση των διαδικασιών διαχείρισης του προβλήματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την άμεση συμμετοχή των μαθητών, γ) το σχεδιασμό και την υλοποίηση Ευρωπαϊκής Καμπάνιας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκε πληροφοριακό υλικό, για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και πραγματοποιήθηκε συντονισμένη ταυτόχρονη δράση και στις 6 χώρες του Προγράμματος στην κατεύθυνση της θεσμοθέτησης της Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού.

Ειδικότερες Δράσεις από το Χαμόγελο του Παιδιού είναι:

α) Η Εθνική Γραμμή SOS 1056 στελεχωμένη με Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους, αποτέλεσε την πρώτη Γραμμή Βοήθειας στη χώρα που διαχειρίστηκε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

β) Το Κέντρο Ημέρας εξατομικευμένης παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους, θύματα κάθε μορφής βίας, «Το Σπίτι του Παιδιού», το οποίο απευθύνεται σε παιδιά που έχουν υποστεί τραυματικές εμπειρίες θυματοποίησης εντός ή εκτός του οικογενειακού τους πλαισίου.

γ) Τις Κινητές Μονάδες Ψυχολογικής Υποστήριξης με τις οποίες ο Σύλλογος διαθέτει οχήματα άμεσης ψυχολογικής υποστήριξης, ώστε οι ψυχολόγοι του Συλλόγου να βρίσκονται καθημερινά δίπλα στην εκπαιδευτική κοινότητα προσφέροντας άμεσα στήριξη, κατευθύνσεις και συμβουλευτική σε θέματα που απασχολούν μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς και γονείς, για διάφορα θέματα, συμπεριλαμβανομένων του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

3. Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) έχει ασχοληθεί με την ανάπτυξη προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Δάφνη ανήκει και το Πρόγραμμα Πρόληψης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στα Σχολεία, το «Stop! Στην Ενδοσχολική Βία» (www.antibullying.gr). Αποτελεί το προϊόν των ερευνών που διεξήχθησαν στο πλαίσιο των

δύο ερευνητικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο πλαίσιο του «ΔΑΦΝΗ», τα οποία οργάνωσε και συντόνισε η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. και απευθύνεται σε μαθητές της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στα σχολεία έδειξε: μείωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αυξημένο αίσθημα ασφάλειας, ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών, καλύτερο συναισθηματικό κλίμα στο σχολείο, καλύτερη κατανόηση του προβλήματος από τους εκπαιδευτικούς και καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους. Ερευνητικά δεδομένα των προγραμμάτων αυτών έχουν δημοσιευτεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, καθώς και σε σχετικές αναφορές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος προϋποθέτει τη συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα το αξιοποιήσουν. Για τον λόγο αυτό, πριν την έναρξη του προγράμματος είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να το εφαρμόσουν. Το εγχειρίδιο του προγράμματος, που παρέχεται μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, περιέχει θεωρητικές γνώσεις για το φαινόμενο του εκφοβισμού, μεθοδολογικές οδηγίες καθώς και την αναλυτική παρουσίαση 14 βιωματικών εργαστηρίων που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές στην τάξη. Το κάθε εργαστήριο διαρκεί 90 λεπτά και εστιάζει θεματικά σε μια από τις πολλαπλές διαστάσεις του εκφοβισμού. Στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συμβουλευτική καθοδήγηση από μέλη της διεπιστημονικής ομάδας. Οι συναντήσεις προγραμματίζονται στο χώρο του σχολείου ανά 15 μέρες. Οι γονείς, αρχικά ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος και συμμετέχουν στο εργαστήριο (13ο) που αφορά στην ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό από τα παιδιά τους και τον εκπαιδευτικό. Το πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης του σχολικού προγράμματος.

4. Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. προχώρησε στην ανάπτυξη και μιας άλλης παρέμβασης με χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Σ. Νιάρχος, το «ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό», το οποίο όπως αναφέρουν οι συντάκτες του αποτελεί ένα Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού στα Γυμνάσια βασισμένο στη Θεωρία της Εν-νόησης (Mentalization). Εστιάζει στην προσπάθεια δημιουργίας ενός πλαισίου στο οποίο τα σχολεία που θα συμμετάσχουν προετοιμάζονται ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, κυρίως με την επιμόρφωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. λειτουργεί και ειδική μονάδα ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών σε κίνδυνο (highrisk) ή άμεσα εμπλεκομένων σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού που

εμφανίζουν ψυχικές δυσκολίες καθώς και των οικογενειών τους.

5. Στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΔΑΦΝΗ» υλοποιήθηκε και από το ΚΕΘΕΑ το «Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία». Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε το 2007-2008, στο πλαίσιο της δράσης της Ε.Ε. «Δάφνη - Καταπολέμηση της βίας στα παιδιά και τις γυναίκες», με τη συμμετοχή πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και υπηρεσιών από την Ελλάδα, την Κύπρο και από άλλες χώρες της Ε.Ε.. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στη συστηματική ανάπτυξη και προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο με τη συνεργασία των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Έχει ως στόχο την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Απευθύνεται στο σύνολο της κοινότητας και επιζητά τη συνεργασία όλων των φορέων για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων σχολικής βίας. Στόχος του προγράμματος ήταν η εκτίμηση των αναγκών, η αντιμετώπιση μέσω ολοκληρωμένων ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, η ενημέρωση και παροχή πληροφοριών και τέλος η σύσταση προτάσεων. Το πρόγραμμα απαιτούσε τη συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν κυρίως σε δημοτικά σχολεία, από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και υλοποιήθηκαν σε πέντε συναντήσεις με τους μαθητές, τρεις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και δύο συναντήσεις με τους γονείς.

Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ανέδειξαν την ανάγκη πολυδιάστατης αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, στις περιπτώσεις που είναι απαραίτητη η παρέμβαση. Οι παρεμβάσεις εστιάζονται στη δημιουργία δραστηριοτήτων, ώστε να δημιουργείται θετικό κλίμα στο σχολείο, ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, όπου κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους σε θέματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας, καθώς και η προσπάθεια δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, όπου ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες. Τέλος, η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού προτείνεται να ενταχθεί ως μάθημα στην αγωγή υγείας με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αντιμετωπιστούν ζητήματα που αφορούν την ψυχική υγεία των μαθητών.

6. Ένα άλλο πρόγραμμα διακρατικό με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης – Lifelong Learning Programme (LLP) (KA1 Πολιτική Συνεργασίας και Καινοτομίας) είναι το «*I am not scared*»

(<http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php>) το οποίο αναπτύχθηκε για να προσδιορίσει τις καλύτερες ευρωπαϊκές στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα αυτό παρέχει πρόσβαση σε κριτικές εκδόσεις για τον σχολικό εκφοβισμό, συγκεντρώνει τις καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάζει μελέτες περίπτωσης για τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και εθνικές και διακρατικές εκθέσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στο Πρόγραμμα συμμετέχουν το 11 Εταίροι από 9 χώρες, Βέλγιο (συντονιστής), Βουλγαρία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Λιθουανία και Ρουμανία. Από την Ελλάδα συμμετέχει η ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε και πρωτοβουλίες στη σύναψη συνεργασιών σε επίπεδο σχολικών μονάδων στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων COMENIUS⁸, όπου προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σεμινάρια και συναντήσεις εργασίας, όπως στην περίπτωση του Comenius Regio 2013, με τίτλο «Εκφοβισμός των εφήβων: τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον Ελλάδας και Κύπρου».

⁸Στην περίοδο 2014-2020 το Comeniousέχει υπαχθεί κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα του Erasmus+

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Η άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Το πλήρες Πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο»